

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT
The development of literacy using the RWCT methods

Marie Smolková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Rok odevzdání: 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí své práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za vedení, konzultace a přínosná doporučení při psaní textu práce.

Děkuji paní učitelce Vladimíře Strculové-Procházkové za umožnění výzkumu v její třídě, za velké množství cenných rad a čas, který mi ochotně věnovala při seznamování s programem RWCT.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě podporovali nejen během psaní diplomové práce, ale i v průběhu celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti metodami programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking - RWCT) v období prvního stupně základní školy. V teoretické části je popsán program RWCT a vymezena problematika čtenářské gramotnosti. Dále jsou přiblíženy některé z metod tohoto programu, včetně jejich přínosu pro rozvoj jednotlivých složek čtenářské gramotnosti. Výzkumná část se snaží odpovědět na otázky, zda mohou metody RWCT rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti a jaké podmínky jsou pro to nezbytné. Práce analyzuje zejména přínos čtenářské dílny a její uplatnění při rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářství.

Klíčová slova

Program a metody RWCT, čtenářská gramotnost, čtenářství, český jazyk a literatura

Abstract

The thesis comprehends the topic of reading literacy development using methods of Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) at the first stage of primary education. The background of RWCT program is described in the first part of the thesis, along with defining the field of reading literacy. Several methods of the program are more thoroughly analyzed, including their positive impact on development of the individual aspects of reading literacy. The research part examines the possibility of various constituents of reading literacy to be developed using RWCT methods, and the circumstances that have to be met in order to achieve it. The main focus of analysis lies in the benefits of reading workshop technique, and its application in overall development of reading literacy and reading itself.

Key words

Programme and methods RWCT, reading literacy, reading, Czech language and literature

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	10
1.1 Původ programu RWCT.....	10
1.2 Nejdůležitější východiska programu RWCT	10
1.2.1 Konstruktivistické pojetí výuky	10
1.2.2 Bloomova taxonomie cílů.....	11
1.2.3 Kooperativní učení	13
1.3 Vymezení pojmu kritické myšlení	14
1.4 Třífázový model učení (E-U-R).....	15
1.4.1 Evokace.....	15
1.4.2 Uvědomění si významu informací	16
1.4.3 Reflexe	16
1.4.4 Rozdělení metod RWCT podle struktury E-U-R	17
2 Čtenářská gramotnost.....	18
2.1 Gramotnost.....	18
2.2 Funkční gramotnost.....	19
2.3 Čtenářská gramotnost.....	20
2.3.1 Čtenářská gramotnost v RVP ZV	21
2.4 Počáteční čtenářská gramotnost.....	24
2.5 Čtenářství	25
2.5.1 Čtenářské kontinuum	26
2.6 Složky čtenářské gramotnosti	27
2.7 Výzkumy čtenářské gramotnosti	30
3 Propojení čtenářské gramotnosti s program RWCT	33
3.1 Cíle programu RWCT z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti.....	33
3.2 Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti	34
3.3 Metody RWCT ve spojitosti s rovinami čtenářské gramotnosti	43
Výzkumná část	49
4.1 Vymezení cíle DP	49
4.2 Výzkumný problém	49
4.3 Výběr a popis metod výzkumu	50
4.4 Charakteristika a popis zkoumaného souboru	51
4.4.1 Charakteristika Fakultní základní školy prof. Otokara Chlupa.....	51
4.4.2 Charakteristika třídy 4. A.....	53
4.4.3 Charakteristika paní učitelky V. P.....	54
4.5 Zastoupení metod RWCT ve výuce.....	56
4.6 Rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu český jazyk	59
4.6.1 Čtenářská dílna v pojetí paní učitelky	61
4.6.2 Zastoupení metod RWCT v hodinách českého jazyka.....	64
4.7 Rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu člověk a jeho svět.....	66
4.7.1 Zastoupení metod RWCT v hodinách předmětu člověk a jeho svět	68
4.8 Rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu člověk a svět práce.....	69

4.8.1	Zastoupení metod RWCT v hodinách předmětu člověk a svět práce	70
4.9	Výsledky výzkumného šetření.....	72
	Závěr	77
	Seznam literatury a informačních zdrojů.....	79
	Přílohy	87

Úvod

Rozvoj čtenářské gramotnosti je diskutovaným problémem mezi laiky i odborníky. Podle výsledků výzkumného šetření PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study) dává méně než deset procent učitelů v naší zemi žákům čas na to, aby si četli knihy podle vlastního výběru. Na základní školy je vyvíjen tlak, aby čeští žáci dosahovali co nejlepší úrovně čtenářské gramotnosti v mezinárodních testech a aby byli vybaveni potřebnými čtenářskými dovednostmi nezbytnými pro budoucí život. Je mylné se domnívat, že čtenářská gramotnost je jen záležitostí předmětu český jazyk, přestože je její rozvoj nejvíce akcentován právě v této vzdělávací oblasti. Učitelé stojí před náročným úkolem rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost ve všech předmětech, a především je motivovat k celoživotnímu čtení.

Na jednu stranu žáci přestávají ve volném čase číst, na druhou stranu je však naše společnost zavalována obrovským množstvím informací, které je nutno umět třídit a kriticky posuzovat. Nestačí mít zvládnuto pouze mechanické čtení, nýbrž je nezbytné, aby byli žáci aktivně zapojeni do práce s texty a přemýšleli o nich.

Pro svoji diplomovou práci jsem si proto zvolila téma rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení - Reading and Writing for Critical Thinking). Domnívám se, že program RWCT nabízí metody vhodné k propojení rozvoje složek čtenářské gramotnosti se schopností kriticky myslet. Cílem diplomové práce je zjistit, zda program RWCT může rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti, jestli jde stanovit, které složky jsou rozvíjeny metodami nejvíce. Dalším cílem je zmapovat podmínky nezbytné pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část bude zaměřena na seznámení se s programem RWCT, nastínění problematiky čtenářské gramotnosti v odborné literatuře a na využití metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Výzkumná část se bude snažit potvrdit, či vyvrátit stanovené předpoklady pro rozvoj čtenářské gramotnosti metodami RWCT. Pro kvalitativní výzkum byla zvolena metoda případová studie, jejíž cílem je zjištění možností rozvoje čtenářské gramotnosti metodami RWCT v hodinách paní učitelky, která je mezinárodní lektorkou tohoto programu.

Tato diplomová práce se zaměřuje zejména na rozvoj čtenářské gramotnosti metodami RWCT v prostředí prvního stupně základní školy v druhém vzdělávacím období (3.-5. ročník ZŠ).

Teoretická část

1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Pro pochopení principů a metod programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) je nezbytné stručně popsat původ a východiska programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, tedy konstruktivistické pojetí výuky, Bloomovu taxonomie kognitivních cílů a kooperativní učení. V kapitole je dále vymezen pojem kritické myšlení a popsán třífázový model učení.

1.1 Původ programu RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl vytvořen v USA Společností pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy) v roce 1997 (Příručka I, s. 4) a je jedním z vlivných inovativních programů vzdělávání v České republice. Jeho šířením se u nás zabývá občanské sdružení Kritické myšlení.

Program je určen převážně pro země budující demokratickou společnost. Do našich škol byl poprvé nabídnut ve školním roce 1997/1998 (Tomková, 2007, s. 10). V současnosti je rozšířen ve více než třiceti zemích střední a východní Evropy, střední Asie a jižní Ameriky [1]. V celé republice jsou do programu zapojeny stovky učitelů z různých stupňů vzdělávání (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 9-10).

1.2 Nejdůležitější východiska programu RWCT

1.2.1 Konstruktivistické pojetí výuky

Hlavními teoretickými východisky programu RWCT jsou myšlenky konstruktivistické a kognitivní psychologie. Konstruktivistická teorie vychází z předpokladů, že nové skutečnosti interpretujeme na základě předchozích zkušeností a dříve vnímaných skutečností, které člověku dávají rámec či schéma poznání (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 9-28). Základním předpokladem je pak přesvědčení, že si každý buduje poznání svým vlastním způsobem (Příručka I, s. 34).

Opakem konstruktivistického pohledu na učení je pojetí transmisivní. Obě teorie můžeme srovnat ve třech základních oblastech, jež se liší v přístupu předávání znalostí, v pojetí práce učitele a v pojetí inteligence.

Prvním předpokladem konstruktivistického pojetí vyučování je fakt, že žák do školy přichází s nějakými znalostmi, ve škole o nich má přemýšlet, organizovat je a obohacovat je. Nemyslí se tím, že žák toho zná hodně a že to zná správně, ale přichází do školy s tzv. prekoncepty či "naivními teoriemi". Transmisivní pojetí výuky naopak předpokládá, že žák do školy přichází a neví či neumí nic a znalosti mu jsou pasivně předány (Spilková, 1994, s. 16). V konstruktivistickém přístupu je také kladen důraz na předání základního objemu znalostí, avšak aktivním způsobem učení s procesem objevování (Grecmanová et al., 2000, s. 20-21), což může být zajištěno i vhodnou sociální interakcí mezi žáky (Příručka I, s. 34).

Druhý předpoklad konstruktivistického pojetí výuky je ten, že učitel zajišťuje, aby každý žák dosáhl svého maximálního možného rozvoje. Učitel je považován za garanta metod a forem práce. Je kladen důraz především na metody vlastního objevování a hledání. V transmisivním přístupu vyučování je učitel považován zejména za garanta pravdy, předávání informací probíhá jedním směrem - od učitele k žákovi (Příručka I, s. 34).

Třetí oblastí, kterou Spilková (1994, s. 16-19) srovnává, je pojetí inteligence. Konstruktivistické pojetí pojímá inteligenci jako oblast, která se obohacuje a modifikuje restrukturováním. Různé znalosti a zkušenosti žáků jsou základem problémové situace, která vzbuzuje v žácích sociokognitivní konflikt. Oproti tradičnímu problémovému vyučování je rozpor nastolen konfrontací názorů žáků, ne otázkou učitele. Transmisivní pojetí inteligence se naopak domnívá, že inteligence se postupně tvoří kladením poznatků na sebe.

1.2.2 Bloomova taxonomie cílů

Dalším východiskem programu RWCT je využití Bloomovy taxonomie kognitivních cílů k vymezení cílů výukových. „*Bloomova taxonomie cílů je hierarchicky usprádaný systém poznávacích (kognitivních) cílů výuky*“ (Průcha et al., 2001, s. 26). V roce 1956 taxonomii publikovala skupina amerických psychologů vedená Benjaminem Samuelem Bloomem. Taxonomie rozděluje cíle na kognitivní, afektivní a psychomotorické, přičemž se nejvíce uplatňuje oblast kognitivní. V této práci bude popsána a využívána jen kognitivní taxonomie

cílů. V kognitivní oblasti je systém rozčleněn na šest hierarchicky uspořádaných kategorií, které jsou rozlišeny podle stoupající náročnosti psychických operací. Těchto šest kategorií dělíme ještě podle náročnosti myšlení na myšlenkové operace nižšího řádu a vyššího řádu.

Přehledně Bloomovu taxonomii uvádí Sanders (Tab. 1) (Sanders, 1969 podle Steelová et al., Příručka II, s. 15), který k jednotlivým kategoriím připojuje různé typy otázek rozvíjející danou myšlenkovou operaci.

Tab. 1: Myšlení nižšího a vyššího řádu (shrnutí Bloomovy taxonomie otázek) (Sanders, 1969 podle Steelová et al., Rozvíjení kritického myšlení, s. 15)

Vyšší řád	Nižší řád
Hodnocení (<i>Co si myslíte o...; Podle čeho posuzujete či hodnotíte...?</i>)	Aplikace (<i>Jaké jsou další příklady...?</i>)
Syntéza (<i>Jak bychom mohli přispět k..., zlepšit, navrhnout, vyřešit?</i>)	Porozumění (<i>Co znamená...? Vysvětli to.</i>)
Analýza (<i>Jaké jsou části, znaky..., důkazy pro...?</i>)	Znalost (<i>Kdo...; Co...; Kde...; Kdy...; Jak...?</i>)

Nejnižší myšlenkové operace jsou v tabulce v obou kategoriích dole, nejvyšší operace jsou v horním řádku. Nejméně náročné myšlení je tedy potřeba při osvojování znalosti, nejvyšší při hodnocení.

Kritické myšlení využívá zejména vyšší stupně Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, tj. analýzu, syntézu a hodnocení. Znalost a porozumění jsou považovány pouze za přípravnou fázi kritického myšlení (Tomková, 2007, s. 14-15).

Rozličné otázky spouští různé typy myšlenkových procesů na různých stupních obtížnosti a mají všechny své nezastupitelné místo. Účinnou strategií kladení otázek je využívání otázek v pořadí vyžadujícím od žáků postupně zvyšující se náročnost kognitivních výkonů. Otázky uvedeny ve vyšším řádu taxonomie jsou však považovány za hodnotnější, nevyžadují jenom doslovnou odpověď (vybavení faktu) a prostou reprodukci. Nejvyšší stupeň duševní činnosti je formulování vlastních soudů (Fisher, 2011, s. 27-31).

1.2.3 Kooperativní učení

Jedním z prvořadých cílů vzdělávání by mělo být maximální rozvinutí intelektových schopností a dosáhnutí myšlenkových operací vyššího řádu podle Bloomovy taxonomie. Myšlení na vyšší úrovni probíhá v sociálních interakcích, při rozhovoru mezi lidmi. Spolupráce žáků je také prostředkem aktivního učení (Tomková et al., 2012, s. 8). Proto můžeme zařadit mezi základní východiska programu RWCT kooperativní učení, jež lze chápat jako cíl i prostředek učení.

Kooperativní učení nastává při společné práci studentů ve dvojicích nebo malých skupinách, ve kterých je řešen společný zájem či zkoumáno stejné téma (Příručka V, s. 7). Základními znaky, které by měla kooperativní výuka splňovat, jsou pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní zodpovědnost, využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinových procesů (Kasíková, Valenta, 1994, s. 51). Pozitivní vzájemná závislost znamená, že žáci potřebují jeden druhého pro splnění úkolu. Učitel může navodit pozitivní závislost společným hodnocením celé skupiny, zadáním společného cíle, společným sdílením zdrojů a určením rolí ve skupině. Interakce tváří v tvář je zajišťována podporou žáků navzájem, sdělováním toho, co vědí, a diskusí ve skupině. Osobní zodpovědnost může být kontrolována u žáků tím, že učitel vyzkouší všechny členy skupiny. Interpersonální a skupinové dovednosti jsou nezbytné pro kooperativní práci a je potřeba jim věnovat stejnou pozornost jako jiným učebním dovednostem a znalostem. Mezi kooperativní dovednosti řadíme vedení skupiny, komunikaci, řešení konfliktů a rozhodovací procesy (Příručka V, s. 9). Kooperaci lze umožnit jak spoluprací žáků stejného ročníku, tak žáků různých tříd nebo stupňů (Tomková, 2012, s. 9).

Příkladem metod RWCT podporujících kooperativní učení je skládankové učení (Příručka V, s. 11-12) a další metody, které lze uplatnit v individuální i skupinové formě výuky (viz kapitola 3.2 - Nejčastější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti).

1.3 Vymezení pojmu kritické myšlení

Základním pojmem programu RWCT je kritické myšlení. V současné době se ukazuje, že je nedostačující, aby si žáci pouze osvojili vědomosti, ale vzhledem k množství informací je nutné je umět také třídit, analyzovat a ověřovat, tedy přemýšlet o informacích kriticky. Jako základ tohoto poznávacího procesu, tzn. kritického myšlení, můžeme definovat aktivní učení a samostatné myšlení (Grecmanová et al., 2000, s. 8).

Kritické myšlení můžeme charakterizovat takto:

- „*Kritické myšlení je nezávislé a samostatné.*
- *Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.*
- *Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.*
- *Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.*
- *Kritické myšlení je myšlením společnosti.*
- *Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.*" [2]

Kritické myšlení by mělo být chápáno jako cíl výuky, ne jako vyučovací metoda či řada dovedností. Schopnost kriticky přemýšlet nemají pouze žáci vyšších ročníků, ale již malé děti. Úroveň jejich myšlení odpovídá stupni jejich mentálního vývoje a jejich věku (Příručka I, s. 2-3). Kritické myšlení je potřeba se naučit, učitel musí vytvářet takové podmínky, které umožňují jeho rozvoj. Podmínky stimulující kritické myšlení, které závisí na učiteli, jsou poskytnutí času a příležitostí ke kritickému myšlení, které učitel oceňuje. Žáci musí spekulovat a volně domýšlet, s respektem naslouchat různým názorům a aktivně se zapojit do procesu učení. Prostředí by mělo být pro žáka bezpečné, bez rizika posměchu. Aby mohl žák zaujímat stanoviska, hledat argumenty, systematicky hledat odpovědi na otázky, je potřeba, aby se tak alespoň zpočátku učil na tématech, které se ho osobně dotýkají (Grecmanová et al., 2000, s. 8-10). Další potřebnou podmínkou pro stimulaci kritického myšlení je přijímání rozmanitých myšlenek, nápadů a názorů (Příručka I, s. 11).

1.4 Třífázový model učení (E-U-R)

Východiskem učebního a vyučovacího procesu programu RWCT se stal model E-U-R, model zahrnující fázi Evokace - Uvědomění si významu informací - Reflexe. Třífázový model určuje strukturu vyučování a v každé fázi dochází ke specifickým poznávacím aktivitám (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 31). Pro lepší porozumění se jednotlivé fáze popisují zvlášť, přestože plynule přechází jedna v druhou a struktura E-U-R je cyklická.

1.4.1 Evokace

V první fázi dochází k vybavení si informací, které jedinec již ví nebo si myslí, že ví o tématu. Děje se tak v podmínkách, kde se žáci nebojí sdělovat své názory a nápady, přičemž mnohdy dojde ke střetu zkušeností a názorových rozdílů. Na základě těchto konfliktů se formulují následné otázky a hypotézy, které motivují k dalšímu poznání. Znalosti se strukturují a třídí, většinou ale chybí hlubší chápání souvislostí a vztahů mezi informacemi (Tomková, 2007, s. 22). Aby mohlo docházet k zařazování nových informací do kognitivní struktury, je potřeba, aby byl žák aktivní, začal přemýšlet samostatně a jazykem vyjadřoval své myšlenky. Učitel se co možná zdržuje svého projevu a hodnocení. Je přínosné si otázky vyvstávající od žáků zapisovat, aby bylo možné se k nim zpětně vrátit. Není vhodné hned žákům na vzniklé otázky odpovídat, byli by připraveni o proces hledání a o radost z objevení odpovědi (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 32-33). Učitel může nanejvýš navázat další otázkou na to, co již žáci vymysleli (Příručka III, s. 9). Cílem této fáze je uvědomění si konkrétního cíle další práce, což zefektivňuje výuku, navozuje silnou vnitřní motivaci a aktivizuje žáka (Příručka I, s. 24).

Ve fázi evokace často využíváme otázek k otevření tématu. Fisher (2011, s. 25-37) rozlišuje otázky na neproduktivní a dobré. Dobrá otázka vede žáky k přemýšlení, má otevřenou odpověď a hledá vysvětlení. Fisher (2011, s. 31) dobré otázky charakterizuje takto: *„Dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.“* Otázka by neměla být příliš složitá, nebo naopak příliš ohraničená tak, aby vedla k hledání jediné odpovědi. Tento druh otázek vede k přemýšlení na vyšších stupních Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a aktivizuje všechny kognitivní procesy.

1.4.2 Uvědomění si významu informací

Druhá fáze se nazývá uvědomění si významu informací a žáci se v ní setkávají s novými informacemi a myšlenkami prostřednictvím čteného textu, výkladu, zhlédnutím filmu, návštěvou muzea, experimentováním... Výukový zdroj by měl poskytovat dostatek nových informací a zároveň by neměl vylučovat možnost ověřování jeho pravdivosti (Příručka I, s. 25).

Aktivním zpracováváním a srovnáváním nových poznatků si žáci potvrzují či vyvracejí své původní domněnky a jsou obohaceni o nové poznatky. V průběhu této fáze by si měl žák neustále uvědomovat, jaký význam pro něho mají nové informace a jaké souvislosti mají staré a nové poznatky (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 34-35). Pokud žáci dokáží sledovat, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků a uvědomují si, do jaké míry novým informacím rozumějí, propojí poznané s prekoncepty (Grecmanová et al., 2000, s. 28). Třídění, strukturování a porozumění pomáhá diskuse a výměna názorů mezi spolužáky.

Cílem fáze uvědomění si významu informací je udržet zájem žáka a podnítit ho ke sledování vývoje vlastního chápání nových poznatků (Příručka I, s. 25). Učitel podle potřeby zařazuje aktivizační metody a podporuje tak zájem žáků (Tomková, 2007, s. 22). Fáze uvědomění si významu informací je podle potřeby časově i obsahově pružná, trvá jednu vyučovací hodinu, nebo i několik dnů či týdnů.

1.4.3 Reflexe

Ve fázi reflexe dochází k třídění, sjednocení a systematizaci všeho, co nového se žáci naučili (Příručka I, s. 26). Nové poznatky se propojují se zkušeností z evokace a uvažuje se společně nad tím, co nového se žáci naučili. Jedinci rekonstruují svá dosavadní schémata znalostí a vytvářejí si nová. Žáci si odpovídají na otázky z fáze evokace, ale zároveň je napadají otázky další, které je motivují k dalšímu učení a které by mohly být znovu využity ve fázi evokace (Tomková, 2007, s. 23). Stejně jako při fázi evokace je při reflexi nutné, aby bylo ve třídě bezpečné prostředí, ve kterém je respektován odlišný názor. Žáci si vyměňují názory, což je vede k přemýšlení o jiných vědomostních strukturách, úhlech nazírání problému a jiných názorech (Grecmanová et al., 2000, s. 28).

Tato fáze nemá za cíl pouhé shrnutí nového učiva, ale kritickou analýzu, zvažování a vyjádření myšlenek a získaných informací svými slovy. Dalším cílem je podpora výměny

názorů mezi žáky (Příručka I, s. 26). Součástí reflexe je i sebereflexe a rozvoj metakognitivních dovedností. Slučují se dva procesy, dvě úrovně učení - kognitivní (učení se obsahu) a metakognitivní (metaučení, učení se tomu, jak se učit) (Grecmanová et al., 2000, s. 29). Metakognice je sledování vlastních kognitivních procesů, zpětné přemýšlení nad způsobem, kterým dosáhneme daných cílů (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 26-37). Průcha et al. (2001, s. 122) definují metakognici takto: „*Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět.*” Žáci, kteří mají špatné metakognitivní řízení, věří, že učení závisí na okolí a nevědí o strategiích, které by jim mohly pomoci lépe myslet (Fisher, 2011, s. 47). Nemají vhled do vlastního učení a myšlení.

1.4.4 Rozdělení metod RWCT podle struktury E-U-R

Autoři příručky RWCT rozdělují jednotlivé metody RWCT podle zde popsaných fází učebního a vyučovacího procesu (Příručka III, s. 11-24). Pro přehlednost zde uvedu pouze rozdělení metod, které mají spojitost s čtenářskou gramotností a kterým se věnuje tato diplomová práce. Metody budou více popsány a charakterizovány v samostatné kapitole v souvislosti se čtenářskou gramotností (viz kapitola 3.2 - Nejčastěji používané metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti).

Metody vhodné pro fázi evokace jsou brainstorming ve dvojicích, skupinový brainstorming, volné psaní, myšlenkové mapy, víme/chceme vědět/dozvěděli jsme se. Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací jsou systém značek INSERT, čtení s otázkami, řízené čtení a čtení s předvídáním, Vennovy diagramy, podvojný deník, literární kroužky a metoda učíme se navzájem. Metody vhodné pro fázi reflexe jsou brainstorming ve dvojicích - ověření, myšlenkové mapy - ověření, víme/chceme vědět/dozvěděli jsme se - ověření, poslední slovo patří mně, pětílístek, uznání - otázka a volné psaní. Některé metody, např. skládkové učení nebo debatu o knihách, je obtížné zařadit do určité fáze modelu E- U- R, prostupují všechny fáze. Stejně je tomu i u dílny čtení a psaní, neboť tyto celky v sobě zahrnují více metod.

Učitelé mohou metody kombinovat a seskupovat podle své potřeby. Dodržují-li však stále stejnou strukturu, žáci si ji zvnitřní a budou projevovat větší sebedůvěru při aktivní účasti v hodinách. Účinněji také budou řídit vlastní myšlenkové procesy (Příručka III, s. 28).

2 Čtenářská gramotnost

V této kapitole budou vymezeny pojmy gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost a čtenářství. Každý z těchto pojmů akcentuje něco jiného a jejich pochopení je nutné pro správné využívání metod a strategií jejich rozvoje. Nelze zaměňovat např. vztah dětí k četbě s výsledky testů čtenářské gramotnosti.

V souvislosti se čtenářskou gramotností budou definovány její jednotlivé složky a bude nastíněno vnímání tohoto pojmu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V závěrečné podkapitole zmíním nejvýznamnější výzkumy čtenářské gramotnosti.

2.1 Gramotnost

K vymezení čtenářské gramotnosti je nezbytné nejdříve vysvětlit pojem gramotnost. Termín gramotnost se ve školství používá více než 500 let a jeho význam prochází změnami. V širší veřejnosti je gramotnost chápána jako schopnost číst a psát, kterou má žák zvládnout na prvním stupni základní školy (Havel et al., 2011, s. 11-12). V pedagogickém slovníku je gramotnost definovaná podobně jako „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících škol. docházky*“ (Průcha et al., 2001, s. 70). Havel (2011, s. 20-21) poukazuje na to, že výklad tohoto pojmu není zcela jednoznačný, dle některých zdrojů zahrnuje i schopnost počítat. V současné době není dostačující vnímat gramotnost jako dichotomní dovednost - člověk je, nebo není gramotný. Toto vymezení převažovalo v 30. a 40. letech 20. století v souvislosti se sledováním, jaká část populace není schopna číst a psát (Metelková a Švrčková, 2010, s. 10). V dnešní době je třeba chápat pojem gramotnost širěji. Na to upozorňuje už i vymezení UNESCO z roku 1957: „*Gramotnost je charakteristika získaná jednotlivci v různých stupních od téměř nuly po přesně nevymezenou horní hranici. Někteří jedinci jsou více nebo méně gramotní než ostatní, ale určitě není možné hovořit o gramotných a ngramotných osobách ve dvou odlišných kategoriích*“ (UNESCO, 1957 podle Rabušicová, 2002, s. 17).

Trivium v současnosti vnímáme jako tzv. základní gramotnost (bázovou gramotnost), která spočívá ve čtení na úrovni přečtení neznámého textu, v psaní na úrovni zvládnutí napsání

diktátu psacím písmem a v počítání jednoduchých matematických operací (sčítání, odčítání) s čísly do dvaceti (Metelková a Švrčková, 2010, s. 12-13). Bez rozvinutí základní gramotnosti nelze rozvíjet vyšší etapu a kvalitu gramotnosti, gramotnost funkční (viz níže).

2.2 Funkční gramotnost

Ukázalo se, že někteří dospělí mají s užíváním psané řeči potíže. Ty byly zpozorovány zejména při čtení návodů a orientaci v jízdnicích řádech. Přestože dospělí uměli číst a psát, byli gramotní, nebyli schopni efektivně využívat psaných textů v běžných životních situacích. Z tohoto důvodu vznikl termín funkční gramotnost (Metelková a Švrčková, 2010, s. 9-13).

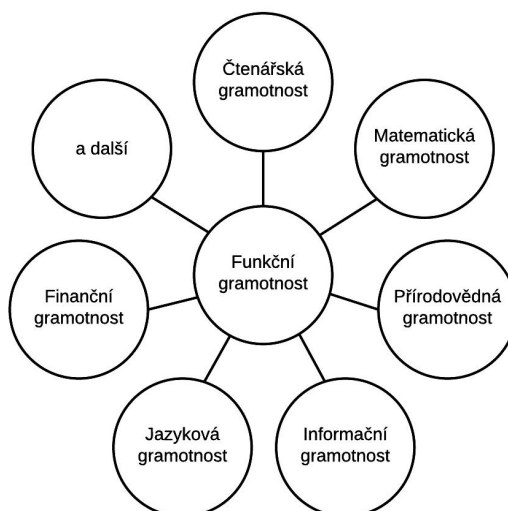
Od konce 50. let 20. století se uvažovalo o definici funkční gramotnosti a v roce 1978 byla na Valném shromáždění UNESCO přijata tato definice: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*” (UNESCO, 1978 podle Rabušicová, 2002, s. 18). Teprve po dvaceti letech byla tedy oficiálně formulována definice funkční gramotnosti na půdě světově uznávané organizace. V definici je zahrnuto do gramotnostních dovedností také počítání.

Havel (2011, s. 24) definuje funkční gramotnost takto: „*Funkční gramotnost je schopnost zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro člověka zásadní, bez nichž se ve společnosti neuplatní a neprosadí. Představuje zpracování informací uvedených v textu a jejich použití na řešení určité situace.*” Z této definice je patrné, že se funkční gramotnost projevuje jako schopnost efektivně využít informace z textu a nakládat s nimi v běžném životě, což koresponduje s definicí Průchy et al. (2001, s. 67), podle kterého funkční gramotnost znamená „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.*”. Lidé, kteří jsou funkčně ngramotní, jsou téměř společensky diskvalifikováni (Křivánek a Wildová, 2011, s. 6) a podle některých autorů jsou sekundárně ngramotní (Wildová, 2012, s. 5). Funkční ngramotnost vede k problémům ve studiu i uplatnění na trhu práce, k horší orientaci ve světě obecně (Tomková et al., 2012, s. 14). Jediněc nevystačí s izolovanými poznatky, pokud je neumí funkčně využít pro své potřeby. Rozvoj funkční gramotnosti je proto zásadním úkolem vzdělávání. Potvrzuje to i toto

tvrzení Mezinárodní asociace gramotnosti: „*The ability to read, write and communicate connects people and empowers them to achieve things they never thought possible. It truly is the basis of who we are and how we interact with the world*“ [3].

Funkční gramotnost má několik oblastí, mezi které řadíme čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, informační a jazykovou gramotnost. Rozšiřování obsahu gramotnosti je typické až pro konec 20. století vzhledem k uvedeným důvodům (Wildová, 2005, s. 10). Vztah funkční gramotnosti a jejich jednotlivých složek vyjadřuje Havel (2011, s. 25) (viz Schéma 1). Pojem gramotnost je podle tohoto vnímání relativní, protože je nepravděpodobné, že by jedinec dosahoval ve všech oblastech stejné úrovně.

Schéma 1: Oblasti funkční gramotnosti (Havel et al., 2011, s. 25)



2.3 Čtenářská gramotnost

Jednou z oblastí funkční gramotnosti je gramotnost čtenářská. Pojem čtenářská gramotnost se do České republiky dostal do oblasti vzdělávání v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (Wildová, 2012, s. 5) (viz kapitola 2.7 - Výzkumy čtenářské gramotnosti).

Mezinárodní výzkum OECD PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development Programme for International Student Assessment) definuje čtenářskou gramotnost

takto: „*Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society*” (The PISA 2003 ..., 2003, s. 108). V české literatuře je definice přeložena takto: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k začlenění do života společnosti*” (Košťálová, 2010, s. 14). V diplomové práci využívám zavedený český překlad.

Čtenářskou gramotnost definuje Průcha et al. (2001, s. 34) jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.).*”

VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) zveřejnil následující definici čtenářské gramotnosti: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*” (Šlapal et al., 2012, s. 10). Tato definice je komplexnější než definice PISA (The PISA 2003 ..., 2003, s. 108), zahrnuje v sobě i obtížně testovatelné složky, jako je postojová rovina, např. vztah ke čtení. Z této definice vycházím ve své diplomové práci.

Všechny zde uvedené definice kladou důraz na funkčnost a využití informací z textů v praxi a na důsledky, které přináší čtenářská gramotnost v sociální oblasti jedince. Často bývá čtenářská gramotnost spojována pouze s předmětem český jazyk a literatura, ale ve skutečnosti se týká všech vyučovacích předmětů. Předmět český jazyk a literatura tvoří pouze dílčí část pro její rozvoj (Zachová, 2013, s. 7), jak vyplývá i ze zde uvedených definic. Odborné předměty dávají lepší možnost pro práci s odbornými, publicistickými a nelineárními texty (tabulky, grafy, mapy).

2.3.1 Čtenářská gramotnost v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nevymezuje přesné pojetí čtenářské gramotnosti, ani s termínem nepracuje. Obecné cíle vzdělávání jsou definovány v klíčových kompetencích, které představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP, 2013, s. 10). Obsahově však lze kompetence srovnávat s gramotností, definice kompetencí i gramotnosti zahrnují kategorie vědomostí, dovedností a postojů s cílem zařadit člověka úspěšně do fungování

společnosti. Cílem vzdělávání je osvojení očekávaných výstupů, jejich propojení a komplexní využívání na úrovni klíčových kompetencí. Za klíčové kompetence v etapě základního vzdělávání jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je obsažen v obecné rovině ve všech kompetencích RVP. Čtenářská gramotnost obsahově naplňuje kompetence k učení, k řešení problémů a kompetenci komunikativní. V ostatních kompetencích je gramotnost využita jako prostředek k dosažení cílů. Zde jsou vybrány konkrétní příklady cílů, které souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti:

Kompetence k učení

„Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.

Žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti" (RVP, 2013).

Kompetence k řešení problémů

„Žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.

Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení" (RVP, 2013).

Kompetence komunikativní

„Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.

Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest...

Žák využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi" (RVP, 2013).

Kompetence sociální a personální

„Žák účinně spolupracuje ve skupině...

Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají" (RVP, 2013).

Kompetence občanské

„Žák respektuje přesvědčení druhých lidí..." (RVP, 2013).

Kompetence pracovní

„Žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech... " (RVP, 2013).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP, 2013) je vymezena oblast Jazyk a jazyková komunikace, jež je realizována obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je vymezen očekávanými výstupy, které se rovněž vztahují k rozvoji čtenářské gramotnosti (RVP, 2013).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek komplexního charakteru, do jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy a literární výchovy. Základní komunikační dovednosti jsou naslouchání, mluvení, čtení a psaní. Naslouchání je nejvyužívanější komunikační dovedností během celé školní docházky a logicky směřuje ke čtení, neboť receptivní procesy jsou stejné povahy (Palenčárová a Šebesta, 2006, s. 26-43).

Rizikem nevymezení čtenářské gramotnosti v RVP může být zredukování cílů pro rozvoj čtenářské gramotnosti na pouhé doslovné porozumění, vyhledávání informací a reprodukce základního děje. RVP neklade důraz na dostatečný rozvoj čtenářství, a proto mohou být návyky a pozitivní vztah ke čtení "vytlačeny" cíli, které jsou pro učitele závazné. Zejména proto, že podmínky pro rozvoj čtenářství jsou časově náročné (viz kapitola 2.5 –

Čtenářství). Pokud jsou některé složky čtenářské gramotnosti opomíjeny, nelze ji úspěšně rozvinout (Altmanová et al., 2010, s. 9-10).

2.4 Počáteční čtenářská gramotnost

Specifickým obdobím rozvoje čtenářské gramotnosti je etapa počáteční čtenářské gramotnosti, někdy označována jako prvopočátečního čtení a prvopočátečního psaní. Fáze je označována slovem "počáteční" či "prvopočáteční", což je potřeba vnímat jen jako označení "administrativní" vzhledem k tomu, že jsou počátky čtenářské gramotnosti utvářeny ještě před vstupem do školy. Časově vymezujeme etapu jako období 1. a 2. ročníku základní školy (Wildová, 2005, s. 13).

Celek počáteční čtenářské gramotnosti je složen z komplexu komponent, z čtení, psaní, vyjadřování, aktivního poslechu a myšlení. Komponenty jsou založeny na komunikačním pojetí (Havel a Najvarová, 2011, s. 16), nedostatečně rozvinuté komunikační dovednosti jsou považovány mimo jiné za bariéru v učení a myšlení (Palenčárová a Šebesta, 2006, s. 29).

Hlavním cílem prvopočátečního čtení je správné čtení textů s porozuměním a přiměřeným tempem. Cílem výuky prvopočátečního psaní je osvojení základů čitelného, správného a přiměřeně rychlého psaní (Wildová, 2002, s. 7-8).

Je důležité si uvědomit, že v období počáteční čtenářské gramotnosti se nejedná pouze o technické osvojení čtení a psaní, nýbrž o funkční rozvoj zmíněných dovedností v celoživotní perspektivě (Wildová, 2005, s. 13) a že její zvládnutí je nezbytnou podmínkou a nástrojem dalšího vzdělávání. Termínem čtenářská gramotnost označujeme tento stupeň osvojení (Havel a Najvarová, 2011, s. 17). Ovládnutí techniky čtení a psaní je nezbytné pro zvládnutí vyšších úrovní čtenářských dovedností. Tato fáze podmiňuje další vývoj čtenářské gramotnosti a gramotnosti funkční (Wildová et al., 2012, s. 6).

V diplomové práci je zmíněn rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti pouze okrajově vzhledem k tomu, že hlavní zaměření práce řeší rozvoj čtenářské gramotnosti v situaci, kdy mají žáci zvládnutou počáteční fázi čtení a psaní. Neznamená to však, že by program RWCT a jeho metody nemohly být použity také v tomto období. Rozvíjení čtenářských dovedností by mělo být souběžné s nácvikem čtení a psaní.

2.5 Čtenářství

V souvislosti s čtenářskou gramotností je často zmiňováno i slovo čtenářství, avšak tyto dva pojmy nejsou totožné. Čtenářství je termín označující především aktivní a pozitivní vztah ke čtení a slovesnému umění vůbec (Wildová, 2005, s. 103). Tento vztah je v neustálém vývoji a jeho rozvoj začíná již v prvních letech života dítěte, kdy si dítě prohlíží knížky a hovoří o nich. Při vstupu do školy je rozvíjeno bezchybné čtení, čtení s porozuměním a zároveň by měla být rozvíjeno i zalíbení v četbě (Tomková, 2002, s. 65). Zachová (2013, s. 105) uvádí, že na čtenářství má škola třetinový vliv. Zdá se, že je to poměrně malá část, přesto může škola čtenářské návyky žáků zlepšovat.

V České republice zatím není jednotná celostátní koncepce pro rozvoj čtenářství, byla vytvořena zatím pouze koncepce zaměřená na oblast školního vzdělávání, kterou připravil Výzkumný ústav pedagogický a MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) (Wildová, 2012, s. 9-10).

Na podporu čtenářství se zaměřují dílčí projekty zaměřené na určitou skupinu, např. Noc s Andersenem (žáci nocují ve škole nebo knihovně a čtou si, povídají si o knihách a řeší čtenářské úkoly), Celé Česko čte dětem (kampaň zaměřená na předčítání dětem v rodinách) nebo Čtení pomáhá (žák za každou přečtenou knihu a správně zodpovězenou otázku na příslušném webu získá 50 Kč, které věnuje na nákup speciální pomůcky pro znevýhodněné dítě) (Wildová, 2012, s. 11).

Podmínky pro rozvoj čtenářství

Česká školní inspekce definuje podmínky, které jsou potřebné k rozvoji čtenářství. Jsou jimi:

"1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.

2. Čas - dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.

3. Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.

4. *Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).*

5. *Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.*

6. *Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.*

7. *Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.*

8. *Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).*

9. *Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.*

10. *Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky" (Košťálová, 2010, s. 12).*

K naplnění těchto podmínek je třeba dlouhodobá systematická práce ze strany učitele i žáků. Problémem pro dodržení všech podmínek je jejich časová náročnost, je riziko, že učitelé upřednostní jiné cíle.

2.5.1 Čtenářské kontinuum

V rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu v současné době vzniká čtenářské kontinuum, nazýváno také jako mapy čtenářského pokroku. Má sloužit učitelům jako praktický průvodce a diagnostický nástroj pro zjišťování odlišných úrovní žáků a pro rozvoj čtenářství na odlišných úrovních.

Čtenářské kontinuum popisuje vývoj jedince od nečtenáře k samostatnému čtenáři a definuje konkrétní na sebe navazující vzdělávací cíle. Umožňuje učiteli sledovat rozvoj

čtenářství a čtenářské gramotnosti u konkrétního jedince a pomáhat mu v rozvoji [4].

Mapy čtenářského pokroku definují šest oblastí, na které je potřeba se při rozvoji zaměřit. Jsou to tyto oblasti: čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, ustálené prvky, prozumění v kontextech a dekodování. Oblast čtenářského chování v sobě zahrnuje vztah ke čtení, čtenářské rituály, postoje, návyky a výběr textů. Čtenářská odezva je oblast, která sleduje žákovu reakci na text, jeho hodnocení knihy. Porozumění textu je oblast, jež sleduje, jak žák rozumí přečtenému, zda je schopen převyprávět text, nalézt důležité myšlenky a shrnout je a vyhledat obrazný či symbolický význam textu. Ustálené prvky mají pomoci porozumět struktuře a stavbě textu. Oblast porozumění v kontextech obsahuje schopnosti odhalit záměr autora, poznat různé sociálně kulturní oblasti a porovnávat různé texty. Poslední vymezenou oblastí je dekodování, jehož cílem je sledovat dekodování písmen, obrázků a grafiky textu.

Pokrok žáků je možné porovnávat s šesti úrovněmi čtenáře, nazvanými předčtenář, začínající čtenář, postupující čtenář, pokročilý čtenář, zdatný čtenář a samostatný čtenář. Úrovně nejsou spojovány s konkrétním ročníkem, což umožňuje individualizaci výuky (Baziková, 2015).

2.6 Složky čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost tvoří několik rovin, které se navzájem prolínají, a z nichž by žádná neměla být ve výuce opomenuta. Různí autoři rozlišují různé roviny. Zachová (2013, s. 63) rozlišuje např. pouze vztah ke čtení, schopnost porozumění textu, hodnocení a aplikaci. Pro svoji práci jsem si vybrala rozlišení rovin, které definoval VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) takto:

- „*Vztah ke čtení*
- *Doslovné porozumění*
- *Vysuzování*
- *Metakognice*
- *Sdílení*
- *Aplikace*“ (Šlapal et al., 2012, s. 10).

V tomto dělení je akcentováno více oblastí, na které bývá při výuce často zapomínáno (např. metakognice), a proto je pro moji práci vhodnější. Dalším důvodem výběru této definice jsou její autoři, mající zkušenosti s programem RWCT. Jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti byly vytvořeny s ohledem na mezinárodní výzkumy čtenářství PISA.

Roviny čtenářské gramotnosti se obsahově velmi podobají šesti oblastem definovaným ve čtenářském kontinuu. Jednotlivé složky se navzájem překrývají, a přestože mají jiný název, dovednosti v nich obsažené jsou obdobné. Ve svojí práci využívám dělení čtenářské gramotnosti podle VÚP, protože je detailněji rozpracováno v odborné literatuře.

Vztah ke čtení

Vztah ke čtení je chápána jako vnitřní potřeba číst a jako potěšení z četby (Švrčková, 2012, s. 46). V této diplomové práci je termín čtenářství a vztah ke čtení jako složka čtenářské gramotnosti používána v totožném významu. Oba termíny vyjadřují aktivní a pozitivní vztah ke čtení.

Jedná se o základní předpoklad pro další práci rozvoje čtenářství, vytvoří-li si žáci pozitivní vztah ke čtení, lze mnohem efektivněji rozvíjet i ostatní složky čtenářské gramotnosti. Tato složka čtenářské gramotnosti se od roku 2000 nejvíce zhoršuje. Děje se tak hlavně u chlapců, u kterých klesá zájem o čtení (Šlapal et al., 2012, s. 10-12), což potvrzuje i výzkum dětského čtenářství z roku 2001 prováděn Wildovou (Wildová, 2005, s. 92-104).

Úkolem učitele v této oblasti je podporovat individuální rozvoj čtenářských kompetencí, podporovat čtení a čtenářství, mapovat žákovy čtenářské postoje a preference (Wildová et al., 2012, s. 6).

Doslovné porozumění

Tato složka čtenářské gramotnosti má za cíl zvládnutí dekodování psaného textu a budování jeho porozumění na doslovné úrovni (Švrčková, 2012, s. 46). Kvalita porozumění je odrazem vyspělosti čtenáře (zejména v počáteční fázi je přímo úměrné na zvládnutí techniky čtení) a zároveň odrazem jeho intelektových schopností (Wildová et al., 2012, s. 6). Mezi dovednosti této roviny řadíme aktivaci dosavadních zkušeností, nalézání souvislostí, schopnost restrukturalizovat své poznání a klást doplňující otázky k doslovným významům sdělení i zjištění toho, jak textu čtenář rozumí (Šlapal et al., 2012, s. 12).

V českých školách je právě této oblasti věnováno nejvíce času a v průzkumech PISA dosahují čeští žáci relativně dobrých výsledků (Šlapal et al., 2012, s. 10).

Vysuzování

Vysuzováním rozumíme dovednost vyvozovat z přečteného textu závěry a z různých hledisek text posuzovat (kriticky hodnotit) včetně sledování záměrů autora. Čtenář prokazuje schopnost spojit nově získané informace s dosavadní čtenářskou a životní zkušeností (Wildová et al., 2012, s. 6) a formulovat hlavní myšlenku textu. Dále posuzuje možné interpretace textu různými adresáty a odůvodní svůj odhad (Šlapal et al., s. 13).

S touto složkou mají čeští žáci největší problém v testech PISA, zejména se jim nedaří odhalit záměry autorů, propojovat obsah textu s formou a sledovat adresáta textu (Šlapal et al., 2012, s. 10).

Metakognice

Metakognice je dovednost a návyk seberegulace, při kterém žák reflektuje záměr vlastního čtení, sleduje a vyhodnocuje vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volí strategie pro lepší porozumění (Šlapal et al., 2012, s. 10). Pojmu metakognice se dále věnuje kapitola 1.4.3 – Reflexe.

V souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti řadíme k této rovině schopnost pracovat s významovým kontextem čteného textu, dovednost zhodnotit vlastní práci a vyhodnotit úspěšnost postupu, který dovede jedince k cíli (Wildová et al., 2012, s. 7). K rozvoji metakognice přispívá tzv. technika hlasitého myšlení, kdy učitel nahlas představuje žákům své myšlenkové pochody, jimiž se dobral řešení daného problému. Tím umožňuje, aby se naučili tyto myšlenkové pochody sami vytvářet a využívat (Grecmanová et al., 2000, s. 23).

Sdílení

Sdílení je schopnost a potřeba své prožitky z četby, porozumění a pochopení přečteného textu sdílet s dalšími čtenáři. Je to přemýšlení o shodách a rozdílech v interpretacích (Šlapal et al., 2012, s. 10) založené na vzájemné spolupráci (Tomková et al., 2012, s. 8). Tyto "reakce čtenáře" pomáhají žákům najít osobní vztah k tomu, co čtou a učí se. Při sdílení si spojují žáci

dané téma se svým vnímáním světa (Příručka III, s. 1), sdělují si to, co je známé, vyjasňují si myšlenky a reflektují to, co přečetli (Fisher, 2011, s. 106).

Aplikace

Aplikace je využití čtení k seberozvoji a k dalšímu konání ve svém životě. Po přečtení textu se čtenář kriticky zamýšlí nad svým dosavadním rozhodováním, jednáním a znalostmi, které srovnává s myšlenkami a informacemi v přečteném textu. Nově nabyté informace využívá k syntetizování myšlenek, argumentaci a ilustraci řešení (Šlapal et al., 2012, s. 10-13). Součástí této roviny je také vytváření vlastních textů a vyhodnocování a správné používání různých typů textu (Wildová et al., 2012, s. 7).

2.7 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti je předmětem národních i mezinárodních šetření. Česká republika se účastní mezinárodních šetření PIRLS a PISA, zařazených dle věku testovaných osob do období povinné školní docházky. V roce 1998 se Česká republika účastnila výzkumu IALS (International Adult Literacy Survey) a v roce 2008-2013 projektu Mezinárodní výzkum dospělých PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) [5]. Vzhledem k zaměření práce budou více popsány jen šetření PIRLS a PISA.

PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je výzkum čtenářské gramotnosti uskutečňovaný v pětiletých cyklech. Probíhá již patnáct let a porovnává dovednosti žáků čtvrtého ročníku základní školy [6]. Projekt organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání IEA (The International Association for Evaluation of Educational Achievement, Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání), která provádí také další mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), které se zaměřuje na přírodovědné předměty a matematiku (Kramplová et al., 2012, s. 3).

Výzkumným nástrojem šetření jsou písemné testy a dotazníky (Wildová, 2012, s. 39). Aspekty čtenářské gramotnosti, které se staly základem pro tvorbu testů PIRLS, jsou účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje. Účely čtení jsou záměry, se kterými čtenář přistupuje k textu. Jsou jimi čtení pro získávání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a

pro radost) a čtení pro získávání a používání informací (čtení pro získávání vzdělávání) (Kramplová et al., 2012, s. 4). Oba účely se v testování PIRLS sledují. Čtení pro získávání literární zkušenosti je spojeno se čtením souvislých textů. Druhá oblast je sledována úlohami, ve kterých jsou čteny informativní texty obsahující v některých případech i mapky, obrázky či fotografie.

Česká republika se do šetření zapojila v roce 2001 a 2011 (Čuřín a Bubeníčková, 2013, s. 11). V roce 2011 se zúčastnilo výzkumného šetření 45 zemí. Oproti roku 2001 se čeští žáci statisticky významně zlepšili, přesto jsou některé výsledky překvapující. Pouze 7% žáků dostává ve škole prostor na to, aby si denně četli knihu podle vlastního výběru, tj. o 5% méně než v roce 2001, což řadí Českou republiku na třetí nejhorší místo z výzkumného souboru. Základní učební pomůckou je v našich základních školách čítanka (85%), nikoliv kniha (21%) (Kramplová et al., 2012, s. 25-28). Podíl českých dětí, které čtou alespoň jedenkrát týdně příběhovou prózu, je v mezinárodním měřítku jedním z nejnižších, přestože je tato četba rozhodující při zvyšování čtenářských kompetencí (Svobodová a Švrčková, 2010, s. 39).

PISA

Mezinárodní výzkumné šetření PISA (Programme for International Student Assessment), zajišťované Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), je považováno za nejdůležitější výzkumné šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání. Testuje čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost u žáků devátého ročníku v pravidelných tříletých cyklech. Důraz je kladen pokaždé na jednu z uvedených oblastí. Česká republika se do výzkumu zapojila v roce 1998 a od roku 2011 je realizací pověřena Česká školní inspekce. Poslední testovanou oblastí byla na jaře 2015 přírodovědná gramotnost. Čtenářská gramotnost byla zkoumána naposledy v roce 2009 [5].

Stejně jako u výzkumného šetření PIRLS jsou hlavním výzkumným nástrojem testy a dotazníky (Wildová, 2012, s. 39), na jejichž vypracování jsou žákovi poskytnuty dvě hodiny. Testy obsahují položky, na které žák vytváří vlastní odpověď, a položky s možností výběru odpovědí. V dotazníku žáci poskytují informace o sobě a svém zázemí [7]. Při zaměření testů na čtenářskou gramotnost pracují žáci se souvislými i nesouvislými texty (The PISA 2003..., 2003, s. 109-110).

Lepších výsledků dosahovali čeští žáci k roku 2002 ve výzkumu PIRLS než ve výzkumu PISA (Svobodová a Švrčková, 2010, s. 53), což ukazuje zhoršující se tendenci ve vyšších ročnících oproti ostatním zemím.

3 Propojení čtenářské gramotnosti s program RWCT

3.1 Cíle programu RWCT z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení má již v názvu svůj primární cíl, jímž je rozvoj kritického myšlení. Tento cíl je možno naplnit za předpokladu, že budeme zapojeni aktivně do procesu učení. K tomu, abychom se dokázali efektivně učit, je potřeba zvládnout naučit se učit. Nové znalosti získáváme především prostřednictvím čtení. Čtení, psaní a komunikace jsou hlavními nástroji rozvoje myšlení. Cílem programu je přemýšlivý člověk, který se ve čtení angažuje (Tomková, 2002, s. 65-66) a přebírá za své učení a čtení zodpovědnost [8].

Rozvoj čtenářské gramotnosti je cílem i prostředkem programu RWCT (Tomková et al., 2012, s. 18). Program RWCT si neklade za primární cíl zdokonalovat techniku čtení a psaní. Převažující je filozofie, která si klade za cíl vytvořit pozitivní vztah ke čtení, mít čtení jako životní potřebu po celý život a rozvíjet smysluplné psaní [9], protože mezi čtením a psaním existuje přímé spojení a jejich propojení zlepšuje učení. Dalším cílem je naučit se číst přemýšlivě (Příručka VII, s. 7) a prohloubit zájem o nové poznatky (Příručka IV, s. 7).

Autoři příručky Čtením a psaním ke kritickému myšlení si kladou v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti tyto cíle: „...z toho vyplývá jako prvořadý úkol pomoci studentům v tom, aby rozvinuli své schopnosti stát se angažovanými čtenáři, přemýšlivými čtenáři a čtenáři reflektujícími přečtený text. Musíme studenty naučit jak číst pro radost, jak vstoupit do interakce s textem a jak jednat na základě z textu získaných informací. Musíme je naučit, jak překročit hranici prostého zapamatování si informací k hlubokému pochopení textu" (Příručka VII, s. 4-5). K naplnění těchto cílů pomáhá široká škála metod (viz kapitola 3.2 - Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti), zajímavé čtení, psaní a diskuse, což není omezeno pouze na předmět český jazyk. Podstatné je, aby žáci u čtení přemýšleli, méně důležité je, jaký text si vyberou (Tomková, 2002, s. 66). Všechny cíle nemohou být plně na prvním stupni plně naplněny, mohou být však efektivně rozvíjeny (Tomková, 2005, s. 125).

Srovnáme-li úkoly mezinárodního šetření PIRLS 2011 s možnostmi metod RWCT, dává program Čtením a psaním ke kritickému myšlení příležitost pro rozvoj oblastí, na které

se české školy nezaměřují v dostatečné míře. Např. celek čtenářská dílna podporuje četbu knih podle vlastního výběru a tiché čtení.

3.2 Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti

Metody, které jsou zde vybrány jako nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti, jsou takto stanoveny na základě doporučení VÚP (Šlapal et al., 2012) s ohledem na výskyt ve výzkumné části.

Aby mohly metody úspěšně rozvíjet čtenářskou gramotnost, je třeba je vybírat podle vyspělosti žáků, konkrétní situace, cíle a obsahu výuky. Metody žáky učíme a modelujeme jejich použití na konkrétních situacích. Nemělo by se zapomenout na to, že metoda je pouze prostředkem k dosažení rozvoje čtenářské gramotnosti, nikoliv cílem výuky.

Čtenářská dílna

Čtenářská dílna je komplexní celek obsahující mnoho dílčích metod, které pomáhají čtenáři vstupovat do smysluplné interakce s textem a vtahují ho plně do procesu čtení. Umožňuje pravidelnou četbu v hodinách čtení, některé prvky mohou být začleněny do všech předmětů, jejichž základem je práce s textem (Příručka II, s. 9). Čtenářská dílna si klade za cíl rozvoj kritického myšlení, čtení s porozuměním, podporu přemýšlivého čtenářství (Tomková, 2007, s. 49), rozvoj samostatného čtenářství, schopnost vybírat si samostatně knihy a nacházet ve čtení potěšení (Šlapal, 2012, s. 43). Dále podporuje dialog a sdílení (Tomková et al., 2012, s. 18). V hodinách může být používána v souvislosti s třífázovým modelem učení i bez přímé souvislosti s ním.

Pro realizaci čtenářské dílny je nutné splnit tři základní podmínky, jsou jimi čas, volba a ohlas (Příručka VII, s. 6-7). Splnění první podmínky vyžaduje, aby měli žáci na čtení dostatek času, jenž bude pravidelně vyhrazen pouze na čtení. Druhou podmínkou je libovolný výběr textu, který žáci čtou. To podporuje vnitřní potřebu čtení a jedinec se tak stává zaujatým čtenářem. Není závislý na úrovni ostatních, knihu si vybírá dle vlastního rozhodnutí a čtenářské úrovně. Rozvíjí se tím jedna z rovin čtenářské gramotnosti definována výše, vztah ke čtení. Třetí podmínkou pro úspěšné realizování čtenářské dílny nazvanou autory příruček

jako ohlas, je zajištění reflektování přečteného textu, sdílení mezi žáky, což pomáhá zvnitřňovat porozumění textu, modifikovat, hodnotit text a získávat zpětnou vazbu od ostatních.

Dílna čtení má čtyři části - minilekci, čtení, konzultaci a reakci na četbu. Všechny fáze splňují základní podmínky popsané výše (Příručka VII, s. 9-14).

Minilekce je zařazována na začátek čtenářské dílny a zaměřuje se na konkrétní myšlenku nebo téma, které chceme žákům předat. Podle zaměření můžeme rozdělit minilekce na "procedurální" (organizační), jejichž cílem je seznámení žáků se strukturou čtenářské dílny a organizací, a minilekce čtenářské gramotnosti, kdy se zaměřujeme na stavbu knih, literární žánry, autory a procesy čtení. Délka této části čtenářské dílny by neměla přesáhnout deset až patnáct minut.

Druhá část dílny čtení trvá patnáct až třicet minut a zahrnuje tiché individuální čtení žáků. Délka samostatného čtení se postupně prodlužuje v závislosti na věku a možnostech čtenářů.

Třetí částí čtenářské dílny je konzultace učitele a jednotlivého žáka nad jeho knihou. Probíhá v době tichého čtení a trvá tři až pět minut, učitel stihne většinou mluvit s více žáky během jedné dílny. Bylo by mylné ztotožňovat konzultaci se zkoušením, rozhovor je neformální, učitel se ptá žáka na jeho knihu, důvod, proč ji žák čte, zajímavou pasáž z knihy, hlavního hrdinu atd.

Poslední fází je reakce na četbu neboli čtenářská odezva. Žáci přemýšlí nad přečteným textem, sdílí své názory se spolužáky či učitelem. Reflexe probíhají individuálně či ve skupině různými metodami, z nichž nejčastější je metoda pravidelně vedených čtenářských deníků. Do zápisníků zaznamenávají žáci své osobní reakce na četbu. Pomoci jim mohou otázky dané učitelem (např. Co se mi na knize líbí/nelíbí? Mohu se s hlavní postavou ztotožnit? Kterou postavu mám z úryvku nejraději a proč?). Další možnou metodou pro reflektování četby je tzv. debata o knihách. Jeden z žáků představí obvykle celé třídě svoji knihu, sdělí jim autora, obsah, důvody pro výběr titulu a svůj názor na přečtený text. Posluchači mohou klást doplňující otázky.

Základní struktura čtenářské dílny může být obohacena nebo upravována podle potřeb žáků. Autoři příruček (Příručka VII) nechávají na učiteli výběr z široké škály konkrétních metod a také v této práci je popsána pouze dílčí část.

Přínos čtenářské dílny pro rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme spatřovat v podpoře zájmu o čtení a pravidelné četbě, čímž je rozvíjena složka vztah ke čtení. Čtenářská odezva umožňuje sdílení, doslovné porozumění, nácvik sebe prezentace, rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti obhájit svůj názor. Při tvoření zápisu z četby žáci vysuzují a aplikují přečtený text do svého jednání a názorů. Metakognice je naplňována vlastním výběrem literatury a uvědomování si svých preferencí. Čtenářská dílna umožňuje posunout čtenářské dovednosti žáků od doslovného porozumění textu k chápání četby jako nástroje poznání.

Podvojný deník

Podvojný deník je metoda vhodná zejména pro starší žáky primární školy. Stránky v deníku jsou rozděleny vodorovnou čarou na dvě poloviny. Do levé žáci opisují věty či pasáže z knihy, které je zaujaly, co jim bylo blízké nebo s čím naopak nesouhlasili. V pravé části deníku jsou komentáře k opsanému textu, ve kterých odůvodňují výběr pasáže. Podvojný deník může být doplněn o komentáře učitele na tzv. deník trojdílný (Tomková, 2007, s. 49).

Tato metoda je vhodná zejména při čtení delších textů a pomáhá čtenářům propojit čtený text s vlastními prožitky a zájmy (Příručka III, s. 18). Další přínos pro rozvoj čtenářské gramotnosti je reflexe vlastní četby, argumentace výběru zvoleného vypsání textu. Žák přesně identifikuje místo, které ho zaujalo.

Debaty o knihách

Vhodnou metodou pro reflexi četby je tzv. debata o knihách, která bývá obvykle zařazována na konci čtenářské dílny. Učitel nebo žák vystoupí s povídáním o konkrétní knize, kterou četl. Umožní tak žákům, aby se seznámili s novou knihou, zjistili, která kniha stojí za pozornost. Mluvčí, který knihu prezentuje, se učí formulovat názor na přečtenou knížku a podpořit své mínění argumenty. Stručně shrnuje děj, charakterizuje postavy a může přečíst pasáž z knihy. Posluchači naslouchají mluvčímu a po prezentaci se ho mohou dále ptát na jeho knihu. Debata by měla probíhat v kruhu, aby na sebe všichni viděli a mohli lépe komunikovat (Příručka VII, s. 17-19).

Metoda debata o knihách podporuje vztah ke čtení, sdílení dojmů z knihy a rozvíjí aplikaci. Pomáhá ostatním při dalším výběru literatury na základě využití zkušeností spolužáků a motivuje je k dalšímu čtení.

Poslední slovo patří mně

Metoda poslední slovo patří mně je vhodná pro uvažování a reflexi přečteného textu. Diskuzi žáků ve třídě dává jasná pravidla. Žáci si vyberou z textu, který přečetli, pasáž, která je nějakým způsobem zaujala a kterou by chtěli komentovat. Tuto část textu napíší na papír či na kartičku a z druhé strany papíru připojí svůj komentář. Učitel pak vyzve někoho z žáků, aby svůj text přečetl. Ostatní se k úryvku mají vyjádřit a odhadnout, proč si spolužák vybral právě tuto část. Žák, který přečetl svůj text, mlčí až do doby, než vyjádří ostatní svůj názor. Na závěr diskuze přečte svůj komentář, jemu patří poslední slovo. Dalších komentářů se zdrží žáci i vyučující (Příručka III, s. 22-23).

Systém kartiček s komentáři se uplatní při čtení společného odborného i uměleckého textu (Šlapal et al., 2012, s. 22).

Přínosem metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti je formulace vlastního názoru, rozvoj komunikačních dovedností, schopnost naslouchání, sebeovládání a dodržování pravidel debaty. Metoda prohlubuje v žácích empatii při sdílení a rovinu aplikace, neboť se žák snaží přijít na to, jak přečtený text souvisí s životními situacemi, v nichž se nachází. Žák posuzuje možná vyznění textu pro spolužáky, čímž je naplňována složka čtenářské gramotnosti vysuzování.

Literární kroužky

Literární kroužky jsou kooperativní metoda, při níž dochází ke strukturované diskusi ve skupinách. Žáci si přečtou většinou totožný text. Každý ve skupině má jinou roli, jež mu nepřidělí učitel, nýbrž si je skupina rozdělí na základě domluvy. Obvyklé role jsou např. "výběrčí úryvků" - vybere v textu několik úseků, které považuje za vhodné; "hledač slov" - vyhledává v textu nová, zajímavá či nejasná slova; "ilustrátor" a "spojovatel" - hledá souvislosti mezi textem a vnějším světem (Příručka VII, s. 36-37). Na základě role každý samostatně vypracuje svůj úkol, pak se skupina sejde a diskutuje o smyslu textu (Hausenblas a Košťálová, 2010, s. 20).

Přínosem metody je debata žáků nad textem, sdílení dojmů z četby, rozvoj doslovného porozumění a obohacování slovní zásoby. Žáci se učí vnímat své metakognitivní učení a aplikují poznatky z textu do praxe. Rozvíjí se i složka čtenářské gramotnosti vysuzování, žáci hodnotí text z různých hledisek.

Čtení s otázkami

Metoda čtení s otázkami má pomoci čtenáři při četbě textu, jehož cílem je získání nějakých informací. Za každým odstavcem společně čteného textu si žáci navzájem kladou otázky vycházející z přečtené části. Snaží se ptát na podstatné informace, u kterých předpokládají, že by se mohly objevit v dalším odstavci. Metoda může být obměňována velikostí skupiny, jež si otázky klade (Příručka III, s. 15-16).

Smyslem metody je vzbudit v žácích aktivní postoj k textu, zamýšlet se nad textem a rozvinout kladení otázek v přátelské atmosféře bez rizika posměchu. Žáci se učí klást smysluplné a jasně formulované otázky, které vedou k samostatnému učení, prohloubení metakognitivních dovedností a rozvoji doslovného porozumění.

INSERT

Metoda INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) je vhodná především pro četbu odborných textů. V metodě je použit systém značek, sloužící k označování informací v textu. Poznámky jsou dělány těmito značkami:

✓	Slouží k označení té části textu, jestliže něco z toho, co čteme, potvrzuje, co jsme věděli nebo si mysleli, že víme.
+	Znaménko plus napíšeme k textu, jestliže informace, kterou jsme se dozvěděli, je pro nás nová.
-	Slouží k označení informace, která je v rozporu s tím, co jsme věděli nebo slyšeli.
?	Otazník napíšeme k informaci, které nerozumíme, která nás mate nebo o které bychom se chtěli dozvědět více.

Počet značek se liší podle věku a zralosti žáků, autoři příruček doporučují zařazovat nejdříve znaménka "✓" (Vím, že...) a "-" (Nevěděl jsem, že...) (Příručka I, s. 5-8). Poté, co žáci označí takto své texty, srovnávají je navzájem, konfrontují je se svými zápisky a výpisky svých spolužáků. Vystanou také otázky k diskuzi (Tomková, 2007, s. 31).

Metoda je vhodná pro rychlou reorientaci v textu, oddělení nových poznatků od již dříve nabytých znalostí a uchování pozornosti žáků při četbě. Při porovnávání značek ve dvojicích se žáci učí naslouchat druhému, sdílet svá řešení a argumentovat na základě přečteného textu. Neméně důležitá je pro čtenáře zkušenost, že hodnota informace je závislá

na kontextu, ve kterém se vyskytuje, a konkrétní potřebě jedince v dané situaci. Systém značek ujasňuje žákovi jeho porozumění textu.

Vím - chci vědět - dozvěděl/la jsem se (V – CH – D)

Metoda nazvaná vím - chci vědět - dozvěděl/la jsem se je vhodná především pro odborný text. Tabule, papír nebo sešit žáků je rozdělen na tři části s označením V – CH – D. Po zadání tématu žáci přemýšlí o tom, co ví o tématu a zapíše své prekoncepty do sloupce. Objeví-li se pochybnosti, otázky, které žáky zajímají, napíše je do sloupečku "chceme vědět". Následně žáci přečtou text a nové informace doplní do třetího sloupce do kategorie "dozvěděl jsem se" (Příručka III, s. 13). První sloupec vyplňují žáci při procesu evokace, třetí ve fázi reflexe. Metodu V - CH - D je možné kombinovat s metodou INSERT nebo se čtením s otázkami (Šlapal et al., 2012, s. 20).

Význam pro čtenářskou gramotnost spočívá ve strukturování znalostí, dotazů, pochybností a odpovědí. Metoda rozvíjí metakognitivní dovednosti, neboť si žák dopředu stanovuje cíle své práce. Tuto metodu ocení zejména slabší žáci, jimž pomáhá orientovat se v odborném textu a velkém množství nových informací. Její nevýhodou je časová náročnost.

Pětilístek

Pětilístek je "básnička", shrnutí tématu do pěti řádků, které splňuje následující podmínky:

Na prvním řádku je napsán název tématu, podstatné jméno. Na druhém řádku jsou dvě přídavná jména odpovídající na otázku: „Jaký je?“. Do třetího řádku mají žáci napsat tři slovesa, která odpovídá na otázku: „Co dělá?“. Čtvrtý řádek vyjadřuje pocit či vztah žáka k tématu. Poslední řádek shrnuje podstatu problému (Tomková, 2007, s. 33).

Prostřednictvím této metody se žáci učí shrnovat informace do obecných vyjádření, používat synonyma, využívat metaforická vyjádření a vymezovat obecné a specifické vlastnosti a rysy popisovaného jevu (Šlapal et al., 2012, s. 24). Přínosem metody je rozvíjení schopnosti co nejpřesnějšího pojmenování (Příručka II, s. 25). Shrnování podstaty problému do několika slov obohacuje slovní zásobu a pomáhá při procvičování slovních druhů (Tomková, 2005, s. 126). Při častém používání pětilístku je riziko povrchního výběru slov a formulací (Šlapal et al., 2012, s. 24).

Brainstorming

Brainstorming je metoda, během níž si studenti snaží vzpomenout na vše, co vědí nebo si myslí, že vědí o zadaném tématu. Činnost je omezena časově, obvykle trvá maximálně pět minut (Příručka II, s. 26). Podle toho, zda pracuje celá skupina najednou, nebo přemýšlí studenti ve dvojici, rozdělujeme brainstorming na skupinový, nebo brainstorming párový. Využití této metody pouze ve dvojici má výhodu v tom, že se projeví i žák, který má zábrany v projevech ve větší skupině. Žáci si sepisují vše, co je napadne, což mohou doplnit o otázky (Příručka III, s. 11-12). Učí se držet daného tématu a přijímat všechny nápady bez kritiky (Příručka I, s. 27). Jde tedy o evokaci, při které jsou nejdříve přijímány i nesprávné informace (Tomková 2007, s. 29), které jsou reflektovány a přehodnocovány při fázi reflexe.

Hlavním přínosem metody z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti je motivace pro čtení, která je posílena vyvoláním sociokognitivního konfliktu. Podpořena je i rovina vysuzování, protože jsou informace dávány do souvislostí.

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je metoda, která umožňuje přemýšlení o tématu nelineárním způsobem. Někdy je zahrnuta pod metodou brainstorming, v některé literatuře je vymezena zvlášť (Tomková, 2007, s. 29). Vychází z grafického zachycení myšlenek, zkušeností či otázek, které jsou zaznamenány pouze jako pojmy či hesla (Příručka II, s. 26).

Umožňuje propojení souvislostí, přeskupování a třídění (Tomková, 2005, s. 125), rozvíjí vysuzování. Myšlenky jsou shrnuty do pojmů, což napomáhá rozvoji kognitivního vývoje jedince. Cílem mentálního mapování je zjištění toho, co víme, pomoc při plánování a pomoc při hodnocení (Fisher, 2011, s. 76-79). Metoda pomáhá vybírat důležité informace a strukturovat je v mluvené i písemné podobě.

Volné psaní

Volné psaní je jedna z metod, při níž sepisují žáci ve větách vše, co je napadá k danému tématu. Psaní není podřízeno formálním požadavkům, nehodnotí se pravopis a žáci nemají opravovat to, co již napsali. Dalším pravidlem volného psaní je zásada, že se píše po celou zadanou dobu, i když jedince nic nenapadá. Do textu je možné vpisovat pomocné věty („Jak bych teď mohl pokračovat?“) (Příručka II, s. 26).

Přínosem volného psaní je formulace myšlenek větami, tedy propojení myšlení a psaní, následná práce s napsaným textem a hledání podnětných myšlenek ve vlastní tvorbě.

Vennovy diagramy

Metoda nazvaná Vennovy diagramy používá dva nebo více částečně se překrývajících kruhů. Používá se zejména pro srovnávání myšlenek a rysů probírané látky, Vennův diagram zdůrazňuje odlišné znaky, ale zároveň zaznamenává i to, co je společné (Příručka III, s. 27).

Přínosem metody z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti je při čtení odborného i beletristického textu vyhledávání společných a rozdílných znaků čteného, rozvoj aplikace a metakognice.

Řízené čtení

Metoda nazvaná řízené čtení je založena na čtení s pokyny a otázkami během četby. Lze ji využít v celé struktuře E-U-R. Četbě jednotlivých částí u narativního textu předchází často fáze evokace, při které čtenář odhaduje, jak bude text pokračovat, aplikuje se zde strategie čtení s předvídáním (Příručka II, s. 12-13).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je přínosem motivační funkce předvídání, porovnávání své verze s textem a zdůvodňování předpovědi na základě textu. Žák propojuje čtenářské a životní zkušenosti a v textu hledá odpovědi na otázky. Strategie předvídání mu pomáhá průběžně monitorovat, jak rozumí textu.

Skládkové učení

Skládkové učení je jednou z metod kooperativního učení. Žáci jsou rozděleni na skupiny přibližně po čtyřech, těmto skupinám říkáme domovské skupiny. Každému ve skupině je přiřazeno číslo (pokud jsou ve skupině čtyři žáci, tak je zastoupeno vždy jedno číslo od 1 do 4). Z celé třídy se shromáždí všichni žáci se stejným číslem, kteří mají za úkol nastudovat a prodiskutovat stejnou část textu. Tyto skupiny se nazývají expertní. Ve chvíli, kdy mají expertní skupiny přidělenou část textu nastudovanou a pochopenou, vrací se každý člen do své domovské skupiny. V domovské skupině učí ostatní informace ze svého textu (Příručka V, s. 11).

Metoda rozvíjí u žáků schopnost vybírat v textu důležité informace, předávat je ostatním ve srozumitelné podobě a volit pro to vhodné strategie (Šlapal et al., 2012, s. 26). Skládankové učení podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti především při četbě odborného textu. Každý žák musí porozumět své části a sdílet ji, což vede k uvědomění si osobní zodpovědnosti a metakognitivnímu učení.

Učíme se navzájem

Metoda učíme se navzájem je vhodná zejména pro četbu naučných a informačních textů. Všichni se postupně vystřídají v roli učitele. Při použití metody jsou žáci rozděleni do dvojic či skupin a každý dostane jinou část textu, kterou si samostatně přečte. Žák, který je momentálně v pozici učitele shrne ostatním, co se v úryvku dočetl, vymyslí otázku, která se vztahuje k textu, objasní ostatním případné nejasnosti a předvídá, jak bude text pokračovat. Tímto způsobem se vystřídají všichni žáci (Příručka III, s. 34-35).

Přínosem metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti je shrnování poznatků, předvídání, kladení otázek, hledání souvislostí v textu a rozvoj metakognitivních dovedností.

Uznání - otázka

Metoda uznání - otázka je založená na konkrétním ocenění práce spolužáka a využívá se při práci ve dvojicích nebo při hodnocení v celé skupině. Poté, co jeden z žáků představí svou práci (čtenářský záznam, prezentuje portfolio...), ostatní mu nejdříve projeví uznání za vybraný nápad nebo formulaci. Následně pokládají otázky a vysvětlují si nejasnosti (Příručka II, s. 28).

Přínosem metody je rozvoj vytváření vlastního názoru, formulování otázek, pozorné naslouchání a podávání pozitivní zpětné vazby. Žáci se učí nebát sdílet a získávají pozitivní vztah k práci obecně.

3.3 Metody RWCT ve spojitosti s rovinami čtenářské gramotnosti

Přestože je český jazyk jeden základních a nejdůležitějších předmětů na prvním stupni ZŠ a jde o mateřský jazyk, pojetí výuky je popisné. Akcentace výuky je kladena na operaci s pojmy, třídění termínů, avšak není propojena zpětně s životní zkušeností. Žáci se učí formální poznatky, znalosti o jazyku, ale na funkční gramotnost, porozumění textu není kladen vždy dostatečný důraz. Zcela minimálně se pracuje s prekoncepty a dosavadními dovednostmi žáků. Psaní je procvičováno v prvopočáteční fázi kvůli technice, později z důvodu osvojení gramatických pravidel, ale nikoliv kvůli podpoře strukturovaného myšlení. Ve výuce čtení jsou často žáci čtenářsky zdatnější znevýhodněni. Pozornost učitelů je zaměřená na méně schopné žáky a lepší čtenáři nedostávají možnosti, jak se adekvátně rozvíjet (Hausenblas, 2005, s. 142-160). Program RWCT dává příležitosti k aktivnímu učení a rozvoji funkční gramotnosti nejen v českém jazyce, ale ve všech předmětech s ohledem na různé úrovně žáků a jejich čtenářských dovedností.

Metody RWCT vychází z modelu E-U-R. Stejný model lze využít i při čtení textů. Do střetu se dostává různá zkušenost žáků a odlišných pohledů na obsah a smysl textu, což vede k formulování vlastních názorů, k opětnému čtení, k zájmu o knihu a k přemýšlení (Tomková, 2002, s. 67-68). V metodách je individuální práce s textem střídána se sdílením ve dvojicích, prací ve skupině nebo celé třídě (Tomková, 2012, s. 8). Čtenářská gramotnost není rozvíjena pouze čtením textu, ale i úkoly před a po čtení.

Metody programu RWCT můžeme aplikovat pro rozvoj jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Nelze vždy jednoznačně říct, že metoda rozvíjí pouze některou z rovin čtenářské gramotnosti, ale dovednosti jsou mnohdy propojeny a souvisí s více oblastmi. Na základě prostudované literatury a prováděného výzkumu si však přesto dovolím přiřadit metody ke složkám čtenářské gramotnosti tímto způsobem:

Vztah ke čtení:

Metody RWCT umožňují systematický rozvoj vztahu ke čtení, individuální podporu čtenářských kompetencí a mapování čtenářských preferencí a postojů učitelem. Za nejlépe využitelnou strategii považuji pro rozvoj čtenářství čtenářskou dílnu, protože umožňuje výběr libovolné literatury žákem samotným s ohledem na jeho zájmy a potřeby a žák může sdílet

s ostatními své čtenářské prožitky. Její struktura je popsána v kapitole 3.2 - Nejneužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti. Při konzultaci žáka a učitele v rámci čtenářské dílny zažívá čtenář zájem ze strany pedagoga, což jej může motivovat k dalšímu čtení. Vztah ke čtení podporují i další metody, např. debata o knihách, při které žák opět sdílí prožitek z přečtené knihy, a metoda podvojný deník. V obou metodách se čtenář vyjadřuje k přečtenému textu a hodnotí ho.

Dalším přínosem pro rozvinutí vztahu ke čtení je široká nabídka metod a činností, které program RWCT nabízí, jež přispívají k možnosti variabilní výuky. Veškeré metody pomáhají čtenáři k zaujatému čtení a aktivnímu učení, čímž je podporována vnitřní motivace žáků.

Domnívám se, že pokud se u žáků vytvoří pozitivní vztah ke čtení, lze mnohem snáze rozvíjet i další roviny čtenářské gramotnosti.

Doslovné porozumění:

Metody RWCT podporují rozvoj intelektových schopností a dovedností nutných k porozumění. Program si klade za cíl rozvíjení myšlenkových operací vyššího řádu, které jsou umožněny jen za předpokladu doslovného porozumění, jež je chápáno jako nutný předstupeň dalšího rozvoje myšlení a čtenářských kompetencí.

Metody RWCT sloužící zejména k rozvoji doslovného porozumění jsou např. řízené čtení, čtení s otázkami, skládkové učení, pětílístek, literární kroužky, brainstorming, myšlenková mapa a INSERT. Doslovné porozumění je rozvíjeno i při sdílení a dalších metodách, ve kterých žáci propojují známé s novým, aktivují své dosavadní znalosti, v textu oddělují podstatné od nepodstatného a převypráví text svými slovy.

Vysuzování

Rovina vysuzování zahrnuje několik klíčových dovedností a schopností, jako je stručné shrnutí hlavní myšlenky textu, objektivní i subjektivní posouzení situací v textu a odhadnutí, jak bude text pokračovat na základě přečteného. Naplnění této roviny umožňují např. metody čtení s předvídáním, poslední slovo patří mně, myšlenkové mapy, podvojný deník, literární kroužky nebo pětílístek.

Propojení literární a životní zkušenosti nastává i pomocí dalších metod, neboť základním předpokladem konstruktivistického pojetí vyučování je stálá restrukturalizace vlastního poznání, v programu RWCT podpořena modelem E-U-R.

Metakognice

K uvědomění si vlastních procesů učení napomáhá žákům široká škála metod, které mohou při čtení využívat. Žáci přemýšlí nahlas o svém čtení, učení a úkolech, čímž si uvědomují, jak dosáhli výsledku. Ve fázi reflexe uvažují, co jim pomáhalo a jak přemýšleli. Při čtenářské dílně si volí čtenářské cíle a vhodný text. Reflektují také výběr knih a uvědomují si své preference. Metakognice je rozvíjena také metodami skládkového učení a učíme se navzájem, žáci volí nejvhodnější strategie pro učení sebe i druhých. Naplňování složky metakognice napomáhají také další metody, např. literární kroužky, čtení s otázkami, Vennovy diagramy a V - CH - D, při kterých se žáci snaží uvědomovat, jak se učí.

Sdílení

Kritické myšlení je myšlením společnosti, proto využívá kooperativního uspořádání vztahů ve výuce a podporuje sdílení. Při rozvoji čtenářské gramotnosti je nejjednodušší párová činnost. Žáci sdílejí své názory, diskutují, konfrontují své názory a získávají hned zpětnou vazbu (Tomková, 2007, s. 36-38). Prostřednictvím sdílení je rozvíjeno utváření vlastních názorů, respektování názorů druhých a rozvoj ostatních komunikačních dovedností.

Pro rozvoj této složky lze využít metody poslední slovo patří mně, debatu o knihách, literární kroužky nebo sdílení během čtenářské dílny. Dojmy z četby se dají formulovat i písemně pomocí metody podvojný deník. Všechny zde uvedené metody a strategie rozvíjí u žáků schopnost vyjádřit své myšlenky tak, aby byly pro ostatní srozumitelné.

Aplikace

Program RWCT ve svém třífázovém modelu podporuje základní principy aplikace, kdy jedinec využívá získané informace pro osobní rozvoj i vzdělávání, nové poznatky propojuje se svými znalostmi a zkušenostmi a přečtený text s realitou. Čtení ovlivňuje názory, postoje a jednání člověka.

Z metod je možné uvést debatu o knihách sloužící k dalšímu rozvoji vztahu ke čtení. Při čtení praktického a věcného textu slouží k aplikaci metoda INSERT, čtení s otázkami a metoda vím - chci vědět - dozvěděl jsem se. Texty a informace jsou porovnávány metodou Vennovy diagramy.

Závěr teoretické části

V první kapitole teoretické části byl stručně popsán program RWCT, při jehož studiu jsem zjistila následující poznatky. Mezi základní východiska tohoto programu řadíme myšlenky konstruktivistického pojetí výuky, jež je založeno na předpokladech, že žák přichází do školy s prekoncepty, učitel je garant metod a forem, které mají přispět k maximálnímu rozvoji každého žáka, a nové poznatky restrukturalizují dosavadní poznání. Program RWCT přebírá Bloomovu taxonomii kognitivních cílů a snaží se rozvinout myšlenkové operace vyššího řádu. Podporuje kooperativní učení, jehož charakteristickými rysy jsou pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní zodpovědnost, využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinových procesů.

Základní pojem programu RWCT je kritické myšlení, jež je nezávislé, samostatné, hledá promyšlená zdůvodnění, předkládá otázky a problémy, je myšlením společnosti. Jeho výchozími body jsou informace a informovanost a jeho nejcenějším nástrojem je psaní. Rozvoj takového myšlení je možný jen za podmínek pro žáka bezpečných a stimulujících.

V poslední kapitole zaměřené na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je popsána struktura vyučovacího procesu E-U-R, evokace, uvědomění si významu informací a reflexe, která je využitelná ve všech předmětech v jednotlivých hodinách i delších vyučovacích jednotkách. Do této struktury jsem rozřadila metody RWCT, kterým se dále v práci věnuji.

Druhá část diplomové práce se zabývá čtenářskou gramotností. Pojetí vnímání gramotnosti prochází změnami a v současné době je kladen důraz na funkční gramotnost, jejíž jednou složkou je gramotnost čtenářská. Považuji za důležité zdůraznění funkčnosti a využitelnosti dovedností a schopností v běžném životě, které jsou v definicích akcentovány. Zjistila jsem, že v RVP pro základní vzdělávání není s pojmem čtenářská gramotnost pracováno, v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti je naopak pojem definován jasně.

Ve své práci jsem převzala rozdělení složek čtenářské gramotnosti podle VÚP, jež vymezuje ve čtenářské gramotnosti roviny vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognici, sdílení a aplikaci. Vztah ke čtení jsem ztotožnila s pojmem čtenářství.

Třetí kapitola teoretické části se zabývá popisem metod RWCT a jejich přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. U každé uvedené metody jsem analyzovala možné využití a přiřadila ji k některé složce čtenářské gramotnosti. Zjistila jsem, že každá z uvedených metod

rozvíjí některou z rovin čtenářské gramotnosti a žádná její složka není v programu opomenuta. Zastoupení metod u jednotlivých složek je poměrně vyvážené, méně explicitní může být pouze rozvoj metakognice, který může být náročnější pro učitele v jednotlivých metodách rozpoznat. Záleží na učiteli, které metody preferuje a tím se vědomě, či nevědomě zaměřuje na rozvoj některé ze složek.

Za velmi přínosný považuji celek nazvaný čtenářská dílna, který v sobě zahrnuje více metod. Zjistila jsem, že pokud jsou dodrženy všechny její části, tedy minilekce, tiché čtení samostatně zvoleného textu, konzultace žáka a učitele i čtenářská odezva probíhající různými metodami, není opomenuta žádná ze složek čtenářské gramotnosti.

Jedním z cílů programu RWCT je pomoci žákům stát se angažovanými, přemýšlivými čtenáři. Metody mohou pomoci učitelům rozvinout jednotlivé složky čtenářské gramotnosti u různě starých žáků, avšak učitel by si měl být vědom, že metoda je pouhý prostředek, ne cíl vyučování. Konkrétním využitím metod ve výuce a podmínkách pro úspěšnou práci s nimi se bude věnovat výzkumná část diplomové práce.

Výzkumná část

4.1 Vymezení cíle DP

Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS ukázaly neuspokojivé výsledky čtenářské gramotnosti českých žáků, a proto je potřeba se zamýšlet nad rozvojem těchto dovedností a schopností v kontextu dnešní doby. Domnívám se, že program RWCT by mohl být pomocí pro rozvoj jednotlivých složek čtenářské gramotnosti. Na základě tohoto předpokladu byly stanoveny cíle mé diplomové práce. Cílem diplomové práce bylo zjistit možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a jejích dílčích částí pomocí metod RWCT. Chtěla jsem dále zjistit, v jakých podmínkách jsou metody úspěšně uplatňovány.

4.2 Výzkumný problém

Pro tuto práci byl stanoven výzkumný problém jako možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT.

Ve své diplomové práci jsem vymezila tyto výzkumné otázky:

- Mohou metody RWCT rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti podle VÚP a čtenářství?
- Které složky čtenářské gramotnosti jsou nejvíce metodami RWCT rozvíjeny?
- Které složky čtenářské gramotnosti jsou nejvíce rozvíjeny při dílně čtení?
- Které podmínky jsou potřebné pro rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti metodami RWCT?

Stanovené předpoklady

Pro výzkumný problém byly stanoveny následující předpoklady:

- P1: Metody RWCT mohou rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti, zejména vztah ke čtení.
- P2: Při dílně čtení je nejvíce rozvíjena složka čtenářské gramotnosti vztah ke čtení, ostatní jsou opomíjeny.

4.3 Výběr a popis metod výzkumu

Pro diplomovou práci byla zvolena výzkumná metoda kvalitativní výzkumu, případová studie. V této metodě bývá podroben zkoumání jednotlivý případ, který je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, které by při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nebylo možno dosáhnout (Průcha et al., 2001, s. 188-189). V rámci případové studie byly využity metody pozorování, analýza produktů činnosti žáků a četná interview.

Pozorování v pedagogice a tudíž v mé diplomové práci můžeme definovat takto: *„Pozorování jako vědecko – výzkumná metoda je obvykle považována za: řízené, záměrné, plánovité, cílevědomé, systematické vnímání výchovných jevů a procesů, jehož cílem je odhalit pedagogické zákonitosti, souvislosti a vztahy mezi sledovanými jevy“* (Váňová a Skopal, 2007, s. 30). Tato pozorování rozlišujeme dále na nestrukturované a strukturované (Gavora, 2010, s. 188).

Analýza produktů činností je metoda, která v mém případě sloužila k získávání údajů o, pro žáky nevědomém, použití metod RWCT v produktech jejich činností.

„Interview je výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem“ (Průcha et al., 2001, s. 204). Podle toho, zda máme otázky pevně stanoveny, dělíme interview na strukturované, v němž jsou otázky pevně dány dopředu, polostrukturované, nebo nestrukturované, ve kterém máme stanovené pouze téma (Gavora, 2010, s. 137). Pelikán (1998, s. 117-118) ztotožňuje pojem nestrukturované interview s pojmem rozhovor a v této práci je převzata jeho terminologie.

Zkoumaným souborem byla paní učitelka V. P. a jedna třída vybrané základní školy. Výzkum probíhal jednou týdně od února 2015 do listopadu 2015. Pozorování bylo uskutečněno v padesáti výukových hodinách. Vzhledem k velikosti zkoumaného souboru a charakteru výzkumu nelze výsledky výzkumu zobecnit, jsou platné pouze pro výzkumný vzorek.

Vzhledem k charakteru výzkumu bylo využito nestrukturované pozorování, u něhož nebyly předem stanoveny pozorovací systémy a hodnotící škály. Pozorování bylo zaměřeno na výskyt rozvoje jednotlivých složek čtenářské gramotnosti prostřednictvím metod RWCT. Bylo prováděno v hodinách českého jazyka v rámci čtenářských dílen, literatury a komunikační výchovy, dále pak v předmětu člověk a jeho svět a člověk a svět práce. Ve třídě jsem trávila i přestávky, což mi umožnilo navázat s žáky přátelský vztah a vést s nimi rozhovory.

Využité produkty žáků sloužily pro mapování metod RWCT a byly jimi záznamy z čtenářských dílen, domácí záznamy o přečtených knihách a další produkty žáků vytvořené v průběhu vyučovacích hodin. Pro zachování anonymity byla jména všech žáků z produktů činností vymazána. Dále jsem získala informované souhlasy od všech rodičů, že mohu materiály a fotografie pro svoji diplomovou práci použít. V průběhu provádění výzkumu byly vedeny rozhovory s žáky během výuky a přestávek, s paní učitelkou během vyučování a zejména po jeho skončení.

4.4 Charakteristika a popis zkoumaného souboru

Zkoumaný soubor tvořila jedna paní učitelka 1. stupně ZŠ prof. Otokara Chlupa (viz dále) a žáci zkoumané třídy téže školy. Ovlivňujícím faktorem pro výběr školy byla skutečnost, že je oficiálním tréninkovým střediskem metod RWCT a paní učitelka V. P. mezinárodní lektorkou programu RWCT.

4.4.1 Charakteristika Fakultní základní školy prof. Otokara Chlupa

Základní informace o škole:

Fakultní základní škola profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK

Praha 13, Fingerova 2186

158 00 PRAHA 5 – Nové Butovice

Zřizovatel: Městská část Praha 13

Webová stránka: <http://www.fzs-chlupa.cz>

Ředitelka: PaedDr. Blanka Janovská [10]

Základní škola vznikla 1. 9. 2009 spojením FZŠ (Fakultní základní škola) Chlupova a FZŠ Fingerova. V současné době má dvacet pět tříd prvního stupně a devět tříd druhého stupně. Vzdělávací působení na škole vychází z přesvědčení, že spíše než na množství osvojených poznatků záleží na jejich trvalosti a propojení s praktickým životem.

V roce 2001 se škola stala prvním oficiálním metodickým a tréninkovým střediskem metod Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V souladu s tímto oceněním je v charakteru výuky kladen důraz na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro vlastní iniciativu, realizaci jednotlivce a individuální hodnocení.

Vyučující využívají převážně konstruktivistické přístupy, ve kterých nejsou žákovy předkládány hotové poznatky. Učitel vytváří situace, aby žák přicházel na poznatky sám, vyhledával informace atd. Škola si klade za cíl podpořit vnitřní motivaci žáků [11]. Učitelé používají aktivizační metody a snaží se, aby žák dosáhl tzv. metakognitivního učení. Všechny tyto charakteristiky jsou v souladu s principy programu RWCT.

Škola se stala pilotní školou, na které se pokusně ověřoval od 1. 9. 2003 ŠVP (Školní vzdělávací program) vytvořen na základě RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Školní vzdělávací program byl pilotován na celkem 54 školách, pouze 3 školám byl schválen celý. FZŠ Chlupova byla jednou ze tří jmenovaných škol [12].

V roce 2003 FZŠ Chlupova i FZŠ Fingerova získaly certifikát Tvořivá škola a středisko činnostního učení. Cílem projektu Tvořivá škola je šíření činnostních postupů učení, které vychází z běžných životních situací žáka. Paní učitelka V. P. spolupracuje s Novou školou Brno v rámci činnostního učení a je lektorkou činnostního učení [13].

Škola disponuje knihovnou otevřenou čtyřikrát týdně, ve které si žáci půjčují knihy pro zábavu i studium. Vybírat mohou z přibližně pěti tisíc knih v českém a anglickém jazyce.

Třídní schůzky probíhají formou tzv. tripartit, kdy se sejde učitel, rodič a žák. Rozhovor je veden nad tzv. portfoliem, souborem produktů žáka, ve kterém žák ukazuje své úspěchy, neúspěchy, pokroky a vývoj za určité období.

Ve škole je zvlášť zajímavý způsob hodnocení. Každá známka má hodnotu od jedné do devíti. Nejvyšší hodnotu mají čtvrtletní písemné práce a samostatné práce žáků, známka má hodnotu devět. Průběžné testy mají váhu pět.

4.4.2 Charakteristika třídy 4. A

Ve třídě 4. A (5. A), jejíž třídní učitelkou je od začátku čtvrtého ročníku V. P., je dvacet sedm žáků, třináct dívek a čtrnáct chlapců. Třída je prospěchově vyrovnaná a žádné dítě nemá individuální studijní plán. Horší prospěch má pouze jedna dívka, ne však z důvodu poruchy učení. Při běžném pozorování třídy není poznat, že by dívka byla intelektově slabší. Ve třídě je chlapec s lehkými projevy autismu, který mu ale nebyl diagnostikován. Paní učitelka i rodiče pracují na tom, aby se učil pracovat ve skupině. Pokud dojde k nenadálé změně v jakékoliv oblasti, je chlapec nervózní a mohl by mít problémy v chování. Paní učitelka se ale snaží těmto situacím předcházet, případně je hned s chlapcem řeší.

Ve třídě učí více vyučujících, třídní učitelku mají žáci ve čtvrtém i pátém ročníku na český jazyk, předmět člověk a jeho svět, člověk a svět práce a výtvarnou výchovu.

Ve třídě je uspořádání lavic v tzv. hnízdech (sezení ve skupinách po čtyřech až šesti při vzájemném vizuálním kontaktu) (Příloha 1), což podporuje práci ve dvojicích, skupinách, vzájemné sdílení a komunikaci.

Paní učitelka má s žáky partnerský vztah, nabídla všem, že jí mohou tykat. Ne všichni tuto nabídku využili, nikdo toho nezneužívá.

Každý žák ve třídě má nějakou funkci, zastupuje tzv. ministerstvo. Ve třídě jsou ministři financí, kteří vybírají peníze na školní akce, ministři školství, kteří rozdávají sešity a mažou tabuli, dále pak ministři úklidu, nákupu, ministři kuchyně, ministři zemědělství a ministři spravedlnosti. Ministři spravedlnosti řeší kázeňské problémy ve třídě. Pokud se někdo cítí být odstrkován či napadán, obrací se nejdříve na ministry, teprve pak řeší problém paní učitelka. Paní učitelka nechává žákům zodpovědnost v nejrůznějších oblastech a snaží se je vést k samostatnosti. Ve třídě má jeden žák funkci předsedy vlády, a pokud je třeba, komunikuje s vedením školy.

Dvě žákyně třídy se každý týden účastní zasedání školního parlamentu, jehož koordinátorem je p. uč. V. P., z řad učitelů je dále zastoupen jeden vyučující z prvního stupně a jeden z druhého. Každá třída prvního stupně má na školním parlamentu dva zástupce, žáci druhého stupně se parlamentu neúčastní, nýbrž zasedají v senátu. Někdy přijde do třídy během vyučování zástupce senátu z druhého stupně, aby informoval mladší spolužáky o důležitých věcech, které se projednávaly. Jiní dva žáci třídy zastupují třídu v redakci školního časopisu Chlupík.

4.4.3 Charakteristika paní učitelky V. P.

Paní učitelka V. P. učí na prvním stupni od roku 1989, a proto mohla hned od začátku zachovávat ve výuce principy demokracie, které jsou jí vlastní. Na FZŠ prof. Otokara Chlupa učí od roku 1999.

Je mezinárodní lektorkou programu RWCT. Nejdříve se seznámila s občanským sdružením PAU (Přátelé angažovaného učení) [14]. Přátelé angažovaného učení vznikly pod záštitou reformní skupiny NEMES (Nezávislé mezioborové skupiny) (Kasíková, Valenta, 1994, s. 2). V občanském sdružení PAU se paní učitelka seznámila s kritickým myšlením a ve školním roce 1998/1999 se zúčastnila celoročního kurzu druhého ročníku programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v Čelákovících pod vedením Hany Košťálové a Ondřeje Hausenblase. V současné době pravidelně vede na škole čtyřicetihodinové školení pro pedagogy, rodiče i jiné zájemce o metody kritického myšlení. Kurz se jmenuje Učení NEmučení a je akreditován MŠMT [15].

Na škole již sedmým rokem probíhá festival Chlupíkovo divadelní léto. V rámci tohoto festivalu nacvičí každá třída krátké divadelní představení, které hraje ostatním třídám. Tento festival V. P. řídí.

Paní učitelka učí ve 4. A, dále pak na druhém stupni předmět francouzský jazyk a ve školním roce 2014/2015 český jazyk - čtenářskou dílnu ve 3. C. Ve školním roce 2015/2016 učí zmíněné předměty stejně vyjma čtenářské dílny v další třídě prvního stupně.

Paní učitelka využívá ve svých hodinách kooperativního uspořádání vztahů ve výuce, především v předmětu člověk a jeho svět nebo člověk a svět práce a splňuje všechny znaky, které má vykazovat kooperativní výuka (viz kapitola 1.2.3 - Kooperativní učení). Žáci jsou si vědomi, že mají společný cíl, přičemž každý osobní zodpovědnost. Kooperativní vyučování zde podporuje srozumitelnou komunikaci, interpersonální dovednosti i myšlení na metakognitivní úrovni vzhledem k tomu, že žáci si předávají vzájemně své dovednosti a jsou si navzájem vzorem myšlení a učení. Při kooperativní výuce jsou naplňovány sociální a personální kompetence, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence pracovní. Skupiny pro práci jsou určeny nejčastěji losováním, každý žák musí mít jasnou roli, kterou mu určí V. P. nebo si ji vybere sám. Metody kooperativního učení, které jsou využívány, jsou skládkové učení nebo jiné metody programu RWCT, při nichž se uplatňuje práce ve dvojicích či skupině.

Každá činnost má předem stanovená kritéria hodnocení, což podporuje automotivaci a sebehodnocení. Pravidla jsou stanovena tak, že úspěch jednotlivce či skupiny není závislý na neúspěchu ostatních.

Paní učitelka V. P. využívá k rozvoji čtenářské gramotnosti převážně metody RWCT a zařazuje je do všech předmětů. Nesnaží se je však aplikovat v každé hodině, jak to dělala dříve, nýbrž pouze tam, kde metoda žákům opravdu pomáhá v naplňování cílů učení. Metody zavádí postupně vzhledem k jejich obtížnosti. Od první třídy zavádí čtenářskou dílnu, slovní brainstorming a nechává žáky sdílet ve dvojicích i skupinách. Obtížnější metody, které zavádí V. P. až od třetí třídy, jsou INSERT, pětílístek nebo volné psaní. Pokud mají žáci v textech z volného psaní gramatické chyby, neopravuje je, ale gramatické jevy s nimi docvičuje v hodinách mluvnice.

4.5 Zastoupení metod RWCT ve výuce

Ve sledovaných hodinách českého jazyka, předmětu člověk a jeho svět a člověk a svět práce jsem viděla používat následující metody.

Tab. 2: Celkové zastoupení metod RWCT ve výuce V. P. v 50 sledovaných vyučovacích hodinách¹

Název metody	Četnost ve výuce
Tichá četba samostatně zvoleného textu	18
Sdílení	16
Poslední slovo patří mně	12
Naslouchání četbě paní učitelky	11
Podvojný deník	11
Brainstorming	7
Konzultace žáka a učitele při čtenářské dílně	6
Čtení s otázkami	5
Uznání - otázka	5
Debata o knihách	4
Učíme se navzájem	4
Myšlenková mapa	3
Pětílístek	3
INSERT	2
Řízené čtení	2
Skládkové učení	2
Volné psaní	2
Vennovy diagramy	2
Vím - chci vědět - dozvěděl jsem se	1

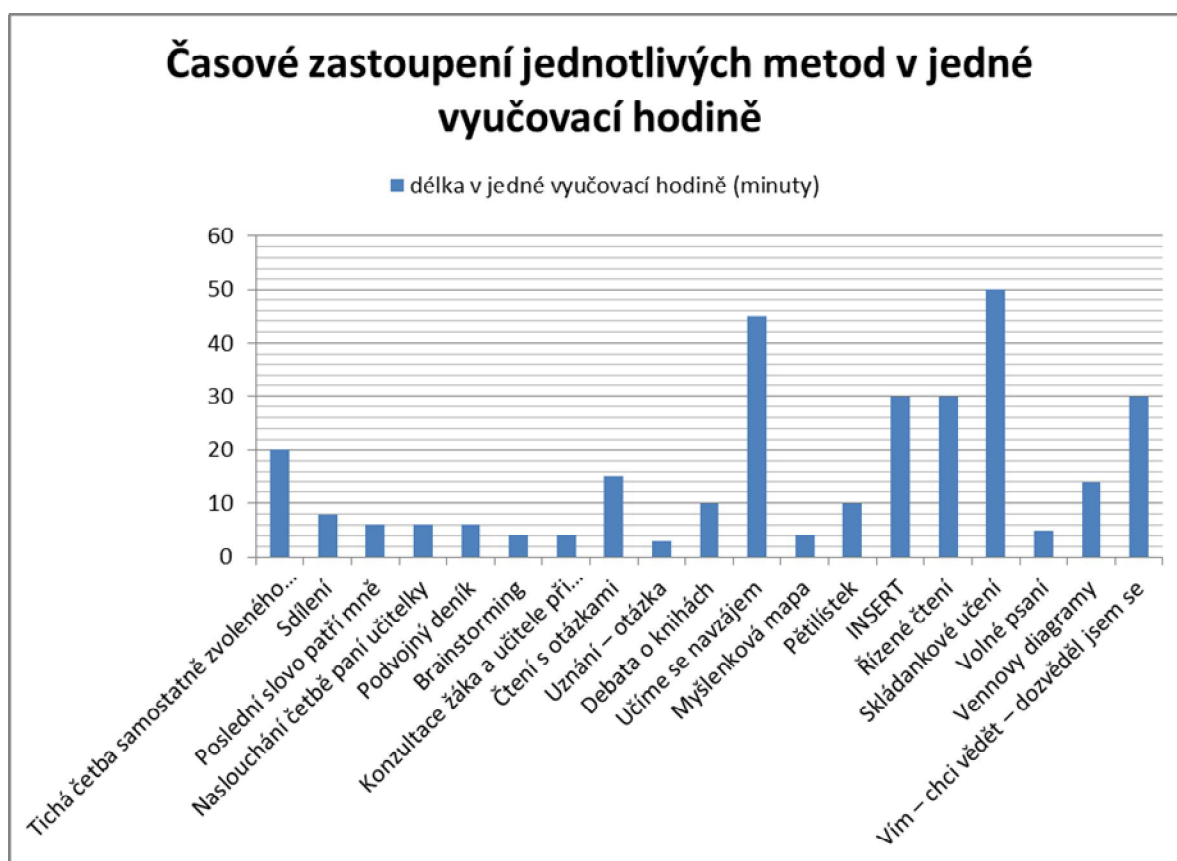
Celek čtenářské dílny jsem rozdělila na několik dílčích metod - tichou četbu samostatně zvoleného textu, sdílení, podvojný deník, poslední slovo patří mně a konzultaci žáka a učitele při čtenářské dílně. Učinila jsem tak z důvodu, že ne v každé hodině čtenářské dílny byly

¹ Vyučovací hodinou je myšlena doba čtyřiceti pěti minut.

zastoupeny všechny její části, ale podle potřeby byla struktura upravována. Mezi metody jsem zařadila naslouchání četbě paní učitelky, přestože se nejedná o metodu specifickou pouze pro program RWCT.

V tabulce si můžeme všimnout poměrně velké četnosti metod a jejich různého zastoupení v hodinách. Převažující byly metody RWCT, které tvoří čtenářskou dílnu.

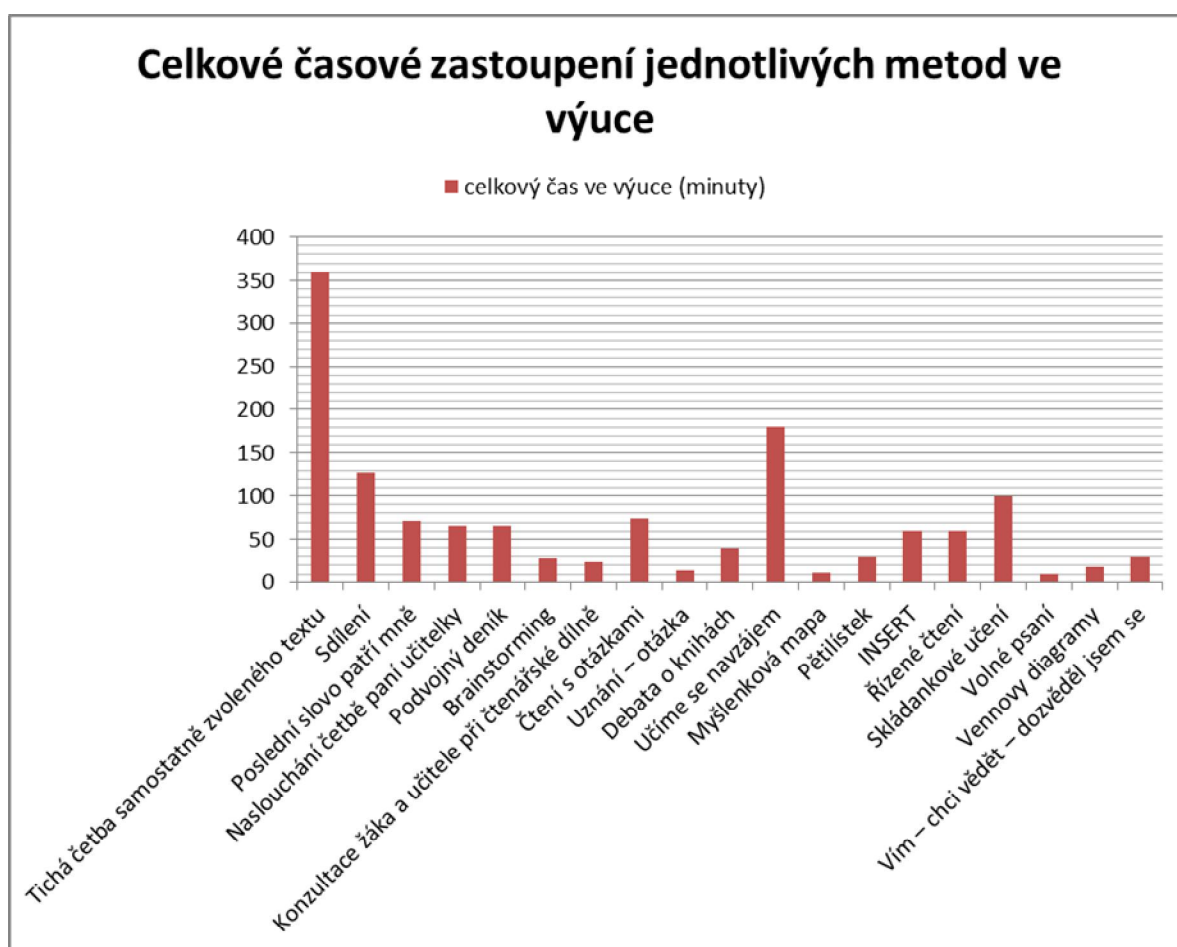
V grafu 1 uvádím dobu trvání jednotlivých metod v jedné vyučovací hodině V. P. U každé metody jsem zaznamenala její trvání se zaokrouhlením na celé minuty a časy následně zprůměrovala. Domnívám se, že časové údaje jsou zajímavé pro plánování výuky a uvědomění si nejen toho, kolik metod bylo využito, ale jaký byl jejich faktický časový podíl ve výuce. Je nutné upozornit, že doba trvání metody se odlišuje podle věku žáků, délky textu, se kterým se pracuje, tématu a osobnosti učitele. Rozhodně údaje nelze zobecnit.



Graf 1: Časové zastoupení metod v jedné vyučovací hodině

Graf 1 nám ukazuje, že časově nejnáročnější metoda je skládankové učení a dále pak metoda učíme se navzájem. Naopak uznání - otázka, brainstorming, myšlenková mapa a konzultace žáka a učitele při čtenářské dílně nezaberou v hodině V. P. ani pět minut.

Graf 2 představuje celkové časové zastoupení metod ve výuce. Ukazuje se, že jednoznačně nejvíce času strávili žáci tichou četbou samostatně zvoleného textu. Tato aktivita převažuje jak v časové náročnosti metody, tak v počtu výskytu v hodinách. Vysoké časové hodnoty pro metodu učíme se navzájem jsou dány časovou náročností, přestože metoda byla použita pouze čtyřikrát.



Graf 2: Celkové časové zastoupení jednotlivých metod ve výuce

4.6 Rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu český jazyk

Na předmět český jazyk jsou kladeny nejvyšší požadavky z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti. Z toho důvodu jsem strávila pozorováním tohoto předmětu 30 vyučovacích hodin. Stručně zde shrnu nabyté poznatky.

Český jazyk je ve čtvrtém ročníku vyučován osm hodin týdně, v pátém ročníku sedm hodin týdně.

Třída 4. A pracovala v hodinách českého jazyka podle učebnice:

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana, Zita JANÁČKOVÁ a Jaromíra KVAČKOVÁ. *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. 2., přeprac. vyd. [i.e. 4. vyd.]. Brno: Nová škola, 2010, 2 sv. ISBN 978-80-7289-176-4.

Třída 5. A pracovala v hodinách českého jazyka podle učebnice:

CHÝLOVÁ, Helena; JANÁČKOVÁ, Zita, MINÁŘOVÁ, E.; ZBOŘILOVÁ, J. *Český jazyk 5*. Brno: Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-267-9.

Čítanku žáci nemají již od druhé třídy. V. P. se domnívá, že by žáci měli číst souvislé texty podle svého výběru, jinak je obtížnější u nich vytvořit vztah ke čtení. Ve čtvrtém ročníku je výuka rozdělena na tři hodiny čtení týdně, které jsou uskutečňovány převážně formou čtenářské dílny, na tři hodiny jazykového vyučování, jednu hodinu psaní, a jednu hodinu komunikační výchovy. Oblast českého jazyka v pátém ročníku je dotována o hodinu méně oproti čtvrté třídě. Ve výuce je snaha o propojení všech složek českého jazyka podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, tedy komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy (RVP, 2013).

Tříkrát za rok je ve čtvrté třídě požadováno odevzdání záznamu o přečtené knize (Příloha 2, 3). Jeho vypracování vyžaduje skutečné přečtení knihy a přemýšlení nad ní vzhledem k pokládaným otázkám s otevřenou odpovědí. Záznamy jsou podklady pro následné komentáře a evaluaci. Volbu literatury si žáci vybírají sami, popřípadě mohou využít doporučený seznam literatury (Příloha 4).

V pátém ročníku je vyžadován záznam o přečtené knize (Příloha 5) desetkrát za rok, přičemž šest knih musí odpovídat zadaným žánrům. Povinně musí přečíst žáci knihu pohádek,

báji nebo pověst, bajky, prózu s dětským hrdinou, prózu se zvířecím hrdinou a dobrodružnou prózu.

Komunikační výchova je spojena se sdělováním informací ze školního parlamentu, což často probíhá i celou jednu hodinu českého jazyka. Žáci se učí naslouchat si, neskákat do řeči, formulovat otázky, vyjadřovat se a rozhodovat se na základě sdělených informací. Spolužáci se navzájem vyvolávají, nesmí hovořit nikdo, kdo by nedostal od zástupců parlamentu či od paní učitelky slovo. Zástupci parlamentu se společně s ostatními spolužáky snaží najít řešení na projednávané problémy, ne pouze kritizovat, co ve škole nefunguje. Tímto jsou naplňovány kompetence k řešení problémů a kompetence sociální a personální. Z průřezových témat je činnostmi školního parlamentu zajišťována výchova demokratického občana.

Očekávané výstupy z komunikační výchovy jsou naplňovány v hodinách českého jazyka také při sdílení ve dvojicích zejména při čtenářské dílně, metodě poslední slovo patří mně nebo při prezentaci knih. V popsanych činnostech mají možnost prosadit se i ostýchaví žáci a získat ihned zpětnou vazbu.

V rámci rozvoje naslouchání a vztahu ke čtení pí. uč. V. P. předčítala žákům ve čtvrtém ročníku jedenkrát týdně knihu Z deníku kocoura Modroočka od Josefa Koláře a byla tak dobrým čtenářským vzorem. V páté třídě si žáci vybrali pro předčítání knihu Pan Kaplan má třídu rád od Leo Rostena. V. P. jim knihu nejen předčítala, ale několik kapitol také poslouchali ze zvukové nahrávky.

Knihy Pan Kaplan má třídu rád byla využita pro seznámení se se scénickým čtením. V pátém ročníku se žáci rozhodli po skupinách nacvičit vybranou kapitolu z textu. Cílem scénického čtení bylo naučit se číst zřetelně a s výrazem, umět převést část beletristického textu do divadelní hry a systematicky pracovat s jednou knihou. Část textu žáci ponechali v původní podobě a četli ho, část hráli formou dialogů. Scénář vypracovala skupina žáků, kteří knihu dobře znali a chtěli tuto práci dělat.

Mnohé úkoly při čtení jsou inspirovány mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. V hodinách se nepracuje jenom s uměleckým textem, ale i s texty pro získávání a používání informací (jízdní řády, tabulky, mapky) podobně jako v mezinárodním šetření PIRLS.

4.6.1 Čtenářská dílna v pojetí paní učitelky

V hodinách literatury je velká část času naplňována celkem čtenářské dílny. Stručně se pokusím vystihnout pojetí paní učitelky a specifika její výuky.

Čtenářskou dílnu zavádí paní učitelka V. P. již v první třídě. Druhý den školy žáci přinesou svoji oblíbenou knihu, kterou si v hodině prohlíží. Přestože ještě neumí číst, získávají pozitivní vztah ke čtení a mohou své postřehy a dojmy sdílet. Dílna čtení v první třídě trvá do deseti minut, přičemž se postupně prodlužuje čas, který žák samostatně čte. Přestože měli žáci sledované třídy v období první až třetí třídy jinou vyučující, dílna čtení byla zavedena obdobně již na počátku školní docházky.

Ve čtvrté třídě jsou každý týden zařazeny pravidelně dvě hodiny čtenářské dílny v jednom učebním bloku, mezi kterými si mohou žáci několik minut odpočinout. Všechny hodiny dílny čtení mají podobnou stavbu, aby dítě mohlo mít své rituály a pravidelnosti, protože to umožňuje lépe se soustředit na obsah vyučování. Časový plán a jiné úkoly čtenářské dílny, které se mají danou dvouhodinu splnit, jsou napsané na tabuli. V příloze je uvedena typická hodina čtenářské dílny v pojetí V. P. (Příloha 6).

Ještě před začátkem hodiny si žáci připraví na lavici knihu, kterou si sami zvolili. Jediné kritérium, jež musí kniha splňovat je, že má děj a jasného hlavního hrdinu. Tyto podmínky jsou stanoveny z důvodu, aby se všichni mohli učit charakterizovat hlavní postavu a aby mohli pracovat na podobných úkolech.

První část čtenářské dílny, minilekce, není zařazována každý týden. Organizační typ minilekcí převažuje pouze na začátku roku. Občas jsou žáci také vyzváni k přemýšlení nad čtenářskou dílnou a jejím smyslem (např. hledání kladů a záporů čtenářské dílny). Povídání o autorech knih, žánrech i významu dílny pro rozvoj čtenářství je zařazováno na konci hodiny často ve spojení s představováním knih, nikoliv na začátku, čímž se liší dílna v pojetí V. P. od popisu v odborné literatuře.

Asi dvacet minut si žáci potichu čtou. Mohou číst v lavicích, na koberci nebo na chodbě před třídou (Příloha 1). Srovnáme-li tuto část čtenářské dílny s doporučením autorů příruček (Příručka VII), je naprosto totožná se vzorem.

V této době buď paní učitelka také čte, aby byla pro děti vzorem, nebo pracuje individuálně s nějakým dítětem, má s ním tzv. čtenářskou konzultaci. Ptá se žáků na jejich knihy, proč si je vybrali, co se jim líbí a o čem knihy jsou. Nechá si nahlas přečíst úryvek,

který žák zrovna čte. Při konzultaci sedí paní učitelka i žák vedle sebe, jsou si rovnocennými partnery a dochází k reakci na četbu a její reflexi.

Reakce na četbu je ve třídě realizována pravidelně těmito metodami. Během dvaceti minut si žáci tvoří záznam z četby do čtenářského sešitu. Po vybrání krátkého úryvku z části, kterou ten den přečetli, opíší tuto část do sešitu. Pod opsaný úryvek napíší, čím je zaujal, proč si ho vybrali. Toto odůvodnění píše do barevného rámečku. Do sešitu mohou nakreslit ilustraci k opsanému textu (Příloha 7). Obdobně autoři Příruček RWCT popisují metodu podvojný deník. Paní učitelka V. P. s ním však ještě dále pracuje a zvolila si jinou grafickou úpravu.

Žák, který má záznam v deníku jde i se sešitem na koberec a vyhledá spolužáka. Přečte mu úryvek, jenž ho zaujal. Spolužák poté napíše k vybranému úryvku komentář a svůj postoj k vybranému textu. Tento komentář označí barevným rámečkem jiné barvy. Podobně žáci postupují postupně se dvěma až třemi dalšími spolužáky. V. P. upravila takto práci s jistou formou podvojného deníku a zápisky spolužáků se deník stal tzv. trojdílný. Uvádím-li tuto metodu v tabulkách výskytu metod a jejich časového zastoupení, označuji ji názvem podvojný deník.

Pokud již mají žáci úkol splněn, jdou znovu číst svoji knihu. Není proto možné, že by ve třídě byl nějaký žák, který by nevěděl, co má dělat. Stejně tak při jakékoliv jiné činnosti, kterou mají žáci hotovou a nemají již co dělat, mají vytáhnout knihu a číst si.

Na konci týdne žáci odevzdávají své zápisy ze čtenářské dílny ke kontrole. Srovnáme-li reakci na četbu s doporučeními programu RWCT, V. P. nepíše pravidelně komentáře k čtenářským deníkům žáků. Pouze si záznamy přečte a dialog nad úryvkem je zpravidla ponechán mezi žáky. Podle mého názoru je výhodou, že žáci nereflektují pouze ústně, ale formulují své názory ke knize vždy i písemně.

Pokud nějaký žák zapomene knihu doma nebo knihu již dočetl, ale novou si ještě nevybral, je ve třídě k dispozici knihovna obsahující převážně knihy se zaměřením na dětského čtenáře. Vybrat lze z pohádek, pověstí, ale i encyklopedií nebo poezie. Knihy jsou seřazeny podle žánrů a žáci si je mohou půjčit jak během hodiny, tak o přestávce k trávení volného času.

Narazí-li žáci při čtení na slovo, kterému nerozumí či ho nepochopí z kontextu, napíší ho na tabuli. Mohou si též zapůjčit Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost nebo se podívat na internet na počítači a význam slova si vyhledat. Slova napsaná na tabuli si na konci

čtenářské dílny žáci navzájem vysvětlí. Rozvíjí se tím u dětí doslovné porozumění textu a schopnost vyhledávání informací ve slovníku.

Na začátku dílny čtení paní učitelka určí dva až tři žáky, kteří budou mít aktivitu poslední slovo patří mně (viz metody RWCT). Po dvaceti minutách čtení, zápisů z četby a sdílení se všichni shromáždí na koberci v kruhu. Žák, který má připravenou aktivitu "poslední slovo", přečte svůj vybraný úryvek. Tento úryvek je zpravidla čten ještě podruhé více nahlas, výrazněji a pomaleji. Spolužáci poslouchají a přemýšlí, co asi dotyčného na úryvku zaujalo. Kdo má nějaký návrh, zvedne ruku a žák, který je vedoucím aktivity, si sám vyvolává spolužáky. Jejich nápady nekomentuje, teprve na závěr přečte své odůvodnění. Ostatní pak již nesmí nic říct.

Při srovnání metody poslední slovo patří mně v literatuře a ve třídě V. P. jsou značné rozdíly. Paní učitelka používá metodu pouze při čtení rozličných textů, nikoliv při společné četbě. Spolužáci nemohou sledovat text v knize, proto je přečten vícekrát, a také neví, co vybranému textu předcházelo a co za ním následovalo. Příprava textu k aktivitě poslední slovo patří mně je totožná se zápisem do čtenářského deníku. Specifikem pojetí paní učitelky V. P. je přenechání vedení celé diskuze při metodě poslední slovo patří mně na žácích. Jedinec, který přečte svůj úryvek, také vyvolává spolužáky.

V některých hodinách pokračuje fáze reakce na četbu metodou tzv. debaty o knize. Žáci dopředu vědí, kdo z nich bude knihu představovat. Třída je shromážděna v kruhu na koberci kolem "mluvčího", jak doporučují i autoři příruček. Pojetí paní učitelky se v ničem neliší od způsobu popsaném v příručkách RWCT.

V. P. propojuje dílnu čtení příležitostně s látkou z mluvnice a dílčími úkoly dochází k propojení literární a jazykové výchovy. Žáci mají např. vyhledat ve svém textu podstatné jméno rodu středního.

Dílna čtení, jak již bylo zmíněno, je pravidelně dvě hodiny týdně. Na začátku každého dne, který mají spolu s třídní paní učitelkou je zařazena pětiminutová tzv. minidílna, při které si žáci potichu čtou a ostatní fáze dílny čtení nejsou zařazeny.

Při hodinách čtenářské dílny v pojetí V. P. jsou rozvíjeny všechny složky čtenářské gramotnosti. Paní učitelka kombinuje metody takovým způsobem, aby neopomněla žádnou rovinu. Pro přehlednost jsou metody použité v českém jazyce uvedeny v tabulce 3.

Porovnáme-li jejich zastoupení s popsáním potenciálem jednotlivých metod v teoretické části, zjistíme, že jsou rozvíjeny všechny složky čtenářské gramotnosti.

4.6.2 Zastoupení metod RWCT v hodinách českého jazyka

Tab. 3: Zastoupení metod RWCT ve 30 hodinách českého jazyka

Název metody	Četnost ve výuce
Tichá četba samostatně zvoleného textu	18
Sdílení	14
Poslední slovo patří mně	12
Podvojný deník	11
Naslouchání četbě paní učitelky	9
Konzultace žáka a učitele při čtenářské dílně	6
Debata o knihách	4
Čtení s otázkami	2
Volné psaní	2
Brainstorming	2
INSERT	1
Pětilístek	0
Řízené čtení	0
Učíme se navzájem	0
Uznání - otázka	0
Vím - chci vědět - dozvěděl jsem se	0
Myšlenková mapa	0
Vennovy diagramy	0
Skládkové učení	0

Tabulka 3 ukazuje četnost výskytu jednotlivých metod RWCT v hodinách českého jazyka. Zaznamenala jsem výskyt jedenácti různých metod, které mají spojitost s programem RWCT. Převažovala tichá četba samostatně zvoleného textu, která se vyskytovala ve všech hodinách českého jazyka. Důvod menšího zastoupení metody, než byl počet sledovaných hodin, je ten, že V. P. někdy spojuje výuku do větších celků než je vyučovací hodina. Tichá četba samostatně

zvoleného textu, sdílení, poslední slovo patří mně, podvojný deník a konzultace žáka a učitele při čtenářské dílně se vyskytovaly v těsné časové blízkosti a byly součástí čtenářské dílny.

Je zajímavé si všimnout, že V. P. využívá dlouhodobě podobné metody a strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti, v hodinách českého jazyka převažuje čtenářská dílna. V. P. klade důraz na rozvoj vztahu ke čtení, což je umožněno libovolným výběrem knihy. Druhé nejvyšší zastoupení má v hodinách českého jazyka sdílení. Domnívám se, že pomocí sdílení dochází i k naplňování roviny doslovné porozumění, protože žáci si navzájem rekapitulují, o čem četli, doptávají se na nejasnosti a musí porozumět textu na doslovné úrovni. Třetí nejčastěji zastoupenou metodou bylo poslední slovo patří mně. Přínos této metody z hlediska čtenářské gramotnosti vidím zejména v rozvíjení složky aplikace. Rovina vysuzování byla rozvíjena metodami podvojný deník a poslední slovo patří mně. Rozvoj metakognice byl uskutečněn reflektováním vlastních procesů čtení a učení.

Některé metody z tabulky nebyly zastoupeny v hodinách vůbec, přestože také rozvíjí čtenářskou gramotnost. Hlavním důvodem je jejich přínos i při práci s odborným textem, proto je V. P. využívá v jiných předmětech a v českém jazyce nechává žáky číst zejména knihy vlastního výběru.

4.7 Rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu člověk a jeho svět

Předmět člověk a jeho svět je ve vyučování zastoupen dvěma hodinami týdně. Obsahem předmětu jsou informace z vlastivědy, zeměpisu, dějepisu a přírodopisu. Výuka je koncipována do dvou hodin jednoho učebního bloku, který je zpravidla zaměřen na jedno téma.

Ve čtvrté třídě žáci pracovali podle učebnice:

BURIÁNKOVÁ, Daniela, Jan KAMRLA, Pavel KLECH, Gabriela KOMŮRKOVÁ, Lenka SAKAŘOVÁ a Zuzana ŠVIHLOVÁ. *Hravá vlastivěda 4*. 1. vydání. Praha: Taktik International, 2014, 36 stran. ISBN 978-80-87881-09-5.

V pátém ročníku žáci pracovali podle učebnic:

BINKOVÁ, Adriana, Daniela BURIÁNKOVÁ, Lenka HLAVINKOVÁ, Aneta MALOVCOVÁ, Lenka SAKAŘOVÁ, Jana SOCHOROVÁ, Irena ŠLAHŮNKOVÁ a Andrea TLÁSKALOVÁ. *Hravá přírodověda 5*. 1. vydání. Praha: Taktik International, 2014. ISBN 978-80-87881-08-8.

ČAPKA, František. *Vlastivěda 5: významné události nových českých dějin : pro 5. ročník [základní školy] pro vzdělávací oblast Člověk a společnost*. 5. vyd. Brno: Nová škola, 2014, 2 sv. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-548-9.

CHALUPA, Petr, Věra ŠTIKOVÁ a Jana TABARKOVÁ. *Vlastivěda 5: Česká republika jako součást Evropy : pro 5. ročník*. 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Nová škola, 2010, 2 sv. ISBN 978-80-7289-215-0.

Při provádění výzkumu jsem byla přítomna z organizačních důvodů pouze na hodinách zaměřených na zeměpis a dějepis. V. P. probírá několik měsíců intenzivně jednu oblast a během roku takto postupně prostřídá všechny oblasti.

Ve vlastivědě - zeměpis se výuka vztahuje především k práci s mapou a vyhledávání informací z nich. Žáci se učí vyjadřovat jasně a výstižně k danému tématu, prezentují předem určený kraj ČR před mapou, provádí zbytek třídy po památkách Prahy a svým výkladem se učí navzájem. V září a říjnu 2015 bylo věnováno každé úterý procházce Prahou a žáci měli

rozdělené jednotlivé památky. Na určenou památku vypracovali referát a ostatním ji představili. Po příchodu z exkurze všichni sepsali, co si zapamatovali (Příloha 8).

Ve vlastivědě - dějepis poznávají žáci české dějiny v kontextu světových. Propojují si přečtené informace s předešlými znalostmi a vypisují podstatné informace. Tento předmět poskytuje vhodnou příležitost pro skládkové učení a řízené čtení.

V hodinách předmětu člověk a jeho svět je hojně uplatňována kooperativní výuka. Žáci pravidelně pracují s prekoncepty, vyhledávají různé informace o daném tématu a učí se rozlišovat podstatné informace od nepodstatných. Tento předmět dává možnost seznámit žáky s různými informačními zdroji, s učebnicí, pracovním sešitem, mapou, internetem, encyklopedií atd. Pro úspěšnou práci s odborným textem využívá V. P. metody INSERT, vím - chci vědět - dozvěděl jsem se, čtení s otázkami, řízené čtení (Příloha 9), Vennovy diagramy, myšlenkové mapy (Příloha 10) a brainstorming.

Na škole je pravidelně konán projektový den, kterého se účastní všechny třídy prvního stupně. Společné téma podzimního projektového dne bylo Významné české osobnosti. Třída V. P. si zvolila za cíl poznat osobnost Jana Amose Komenského. Žáci psali Komenskému dopis (Příloha 11) a srovnávali pomocí Vennových diagramů Učitele národů s Járrou Cimrmanem (Příloha 12).

Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti jsou nejvíce rozvíjeny oblasti doslovné porozumění, metakognice a aplikace. Odpovídá tomu i zastoupení příslušných metod.

4.7.1 Zastoupení metod RWCT v hodinách předmětu člověk a jeho svět

Metody zastoupené v hodinách předmětu člověk a jeho svět znázorňuje tabulka 4.

Tab. 4: Zastoupení metod RWCT ve 12 hodinách předmětu člověk a jeho svět

Název metody	Četnost ve výuce
Učíme se navzájem	4
Brainstorming	3
Sdílení	2
Naslouchání četbě paní učitelky	2
Myšlenková mapa	2
Skládkové učení	2
Čtení s otázkami	2
Vennovy diagramy	2
Řízené čtení	2
Vím - chci vědět - dozvěděl jsem se	1
INSERT	1
Pětilístek	0
Uznání - otázka	0
Podvojný deník	0
Tichá četba samostatně zvoleného textu	0
Poslední slovo patří mně	0
Volné psaní	0
Konzultace žáka a učitele při čtenářské dílně	0
Debata o knihách	0

Tabulka 4 ukazuje, že ve výuce předmětu člověk a jeho svět bylo zaznamenáno jedenáct různých metod programu RWCT. Převažovaly metody práce s odborným textem, ale je zajímavé si povšimnout, že se objevilo naslouchání četbě paní učitelky a sdílení. V. P. žákům četla pověsti z českých dějin.

4.8 Rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu člověk a svět práce

Předmět člověk a svět práce je ve výuce 4. a 5. ročníku zastoupen jednou hodinou týdně. Jeho obsahem je podle RVP ZV (RVP, 2013) práce s drobným materiálem, konstrukční činnosti, pěstitelské práce a příprava pokrmů. Očekávané výstupy z této vzdělávací oblasti jsou naplňovány také v hodinách výtvarné výchovy a v rámci projektů.

Specifikem sledované třídy je v hodinách tohoto předmětu práce s portfoliem, jeho vzájemná prezentace a diskuze nad ním. Portfolio je soubor různých produktů žáka (např. písemných prací, výpisků, výtvarných prací, čtenářských záznamů aj.), které si žák podle své úvahy sám vybral jako hodnotné pro deklaraci vlastní práce a svého vývoje. Práce s portfoliem má pomoci žákům v sebehodnocení a sebereflexi. Za prezentaci portfolio je žák hodnocen známkou podle předem zadaných kritérií, která určili žáci spolu s vyučující. Stanovená kritéria hodnocení v této třídě jsou čas, prezentace, chyby a obsah. Zvláště cenné jsou objevy tzv. "aha prací" - subjektivně vnímané zlomové objevy, na kterých si žáci uvědomují své pokroky, nebo naopak nedostatky. V portfoliu by neměla chybět ani tzv. "jů" práce, ze které měl žák neobvyklou radost, která se mu dařila nebo líbila. U většiny žáků je uspořádání portfolio podle předmětů, ale toto třídění není striktní. V nestandardní organizaci je ale nutné si umět zdůvodnit, proč je takové uspořádání výhodné. Na portfoliu lze pracovat i doma a během prázdnin.

Již od prvního ročníku si žáci tvořili svá pracovní portfolio a systém portfolio přesahuje i do páté třídy. Z materiálů první až páté třídy vybírají žáci nejdůležitější práce, zvláště ty, na kterých mohou deklarovat svůj pokrok a vytváří si souhrnné portfolio, které nazývají "mistrovským dílem". Prezentace žákova portfolio trvá asi dvacet minut, probíhá v kruhu na koberci a celou organizaci si řídí sám žák (Příloha 13). Prvních deset minut mluví prezentující, druhou polovinu mu spolužáci a paní učitelka kladou otázky a říkají případná doporučení. Dominantní roli nemá V. P., nýbrž prezentující žák, který ostatní vyvolává. Při diskuzi platí pravidlo "uznání - otázka". Tazatel nejdříve řekne konkrétní ocenění a odůvodní ho, čímž se učí formulovat vlastní názor, teprve pak smí položit otázku.

Tento způsob výuky usiluje o rozvoj schopností třídit, manipulovat s velkým množstvím materiálů a o aktivní vyvozování dosud nenabytých znalostí, neboť své portfolio

mohou žáci využít i při některých testech z předmětu člověk a jeho svět. Portfolio má rovněž motivační funkci a při jeho prezentaci žáci kultivují svůj mluvený projev, spolužáci se učí naslouchat.

4.8.1 Zastoupení metod RWCT v hodinách předmětu člověk a svět práce

Zastoupení metod RWCT v hodinách předmětu člověk a svět práce znázorňuje tabulka 5.

Tab. 5: Zastoupení metod RWCT v 8 hodinách předmětu člověk a svět práce

Název metody	Četnost ve výuce
Uznání - otázka	5
Pětilístek	3
Brainstorming	2
Myšlenková mapa	1
Čtení s otázkami	1
Sdílení	0
Naslouchání četbě paní učitelky	0
Konzultace žáka a učitele při čtenářské dílně	0
Debata o knihách	0
Volné psaní	0
Vím - chci vědět - dozvěděl jsem se	0
INSERT	0
Řízené čtení	0
Vennovy diagramy	0
Skládkové učení	0
Podvojný deník	0
Učíme se navzájem	0
Tichá četba samostatně zvoleného textu	0
Poslední slovo patří mně	0

Pozorování v hodinách předmětu člověk a svět práce bylo uskutečněno osmkrát, vzhledem k tomu, že je předmět zastoupen pouze jednou hodinou týdně. Zaznamenala jsem pět různých metod programu RWCT. Nižší výskyt metod a rozvoje čtenářské gramotnosti je pochopitelný

vzhledem k charakteru předmětu. Přesto V. P. dokázala rozvíjet čtenářskou gramotnost, propojovala hodiny s předměty člověk a jeho svět a český jazyk mezipředmětovými vztahy ve výuce. Jedno dopoledne byly např. propojeny všechny hodiny tématem "doba Rudolfa II.". Žáci četli text o panovníkovi, vytvářeli o něm poster, šili dobové kostýmy a zkoušeli jednoduché pokusy jako alchymisté. Reflexe byla provedena metodou pětílístek (Příloha 14).

Nejčastější použitá metoda v předmětu člověk a svět práce byla uznání - otázka, která vždy následovala po prezentaci portfolia žáka. Ostatní metody se objevovaly ve spojení s textem, který žáky motivoval k práci s různým materiálem nebo při reflexi práce.

Z rovin čtenářské gramotnosti byla rozvíjena složka vysuzování, žáci dávali do souvislostí informace z různých zdrojů. Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti vidím přínos práce s portfoliem v zaujatém čtení vlastních i jiných textů a rozvoji metakognice.

4.9 Výsledky výzkumného šetření

Možnosti rozvoje jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti metodami RWCT

Ve výzkumu jsem zjišťovala možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti jednotlivými metodami RWCT. Ve výzkumu jsem dále mapovala výskyt a časovou náročnost metod RWCT v jednotlivých předmětech a údaje jsem zaznamenala do tabulek. Chtěla jsem zjistit, jaký podíl věnuje V. P. ve výuce rozvoji jednotlivých složek čtenářské gramotnosti. Dovolím si zde shrnout zjištěné poznatky.

Všechny ze zaznamenaných metod při sledování výuky V. P. rozvíjí dle mého názoru nějakým způsobem čtenářskou gramotnost. Zastoupení metod ve výuce se lišilo časově, frekvencí využívání i počtem zastoupení v jednotlivých předmětech. Nejvíce byl využíván celek čtenářská dílna, při které byly rozvíjeny všechny složky čtenářské gramotnosti. Metoda uznání - otázka byla využívána pro rozvoj čtenářské gramotnosti i čtenářství spíše podpůrně, jejím hlavním cílem nebyl rozvoj čtenářské gramotnosti. V. P. využívala zejména v hodinách čtenářské dílny opakovaně tytéž metody, což pomáhalo žákům soustředit se na obsah výuky, nikoliv na organizační záležitosti hodiny.

Za stěžejní považuji zjištění, že každá z uvedených metod RWCT v diplomové práci má v sobě potenciál pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Potvrdil se můj předpoklad, že metody RWCT mohou rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti. Nemohu však říci, že by vztah ke čtení a jeho rozvoj převyšoval ostatní roviny způsobem, který by měl za následek zanedbání ostatních složek gramotnosti.

Paní učitelka podle mého názoru nejvíce rozvíjí v předmětu český jazyk složky čtenářské gramotnosti vztah ke čtení, sdílení a doslovné porozumění, což je patrné z charakteru její výuky a časového zastoupení metod, které vedou k rozvoji příslušných rovin. V. P. se domnívá, že pokud budou mít žáci kladný vztah ke čtení, snadněji bude možné rozvíjet i další roviny čtenářské gramotnosti.

V předmětu člověk a jeho svět je rozvíjeno zejména doslovné porozumění, aplikace a metakognice. Nemůžeme ovšem tvrdit, že není podporován vztah ke čtení a ostatní roviny.

V. P. nerozvíjela čtenářskou gramotnost pouze při procesu čtení, nýbrž i před ním a po něm. Toto pojetí rozšiřuje možnosti pro práci s textem a vnímám ho jako velmi přínosné. Paní učitelka má jasnou koncepci pro rozvoj všech složek.

Pokusím se shrnout rozvoj složek čtenářské gramotnosti v pojetí V. P. následujícím způsobem:

Rovina vztah ke čtení

Z dlouhodobého sledování mohu konstatovat, že utváření kladného vztahu ke čtení je pro paní učitelku ve výuce stěžejní a metody RWCT tuto rovinu plně rozvíjí. V. P. mapuje individuální pokroky žáků, rozvíjí u nich kladný vztah ke čtení volným výběrem knih, dostatkem pravidelného času a předčítáním. Motivační je pro žáky také scénické čtení. Čtení je nedílnou součástí aktivit žáků ve všech předmětech, které V. P. učí.

Pravidelné předčítání vede k rozvoji čtenářství a motivaci přečíst si celou knihu. Domnívám se, že radost z naslouchání přechází v radost ze čtení. Přestože se někomu může zdát, že čas strávený pouhým nasloucháním pravidelného hlasitého předčítání je neefektivně využitý, má dle mého názoru nezastupitelné místo v literární a komunikační a slohové výchově na 1. stupni ZŠ.

Čtenářská dílna je dle mého názoru jednou z nejvhodnějších komplexních strategií RWCT pro dlouhodobý rozvoj vztahu ke čtení. Umožňuje zakoušet radost z četby, což vede k tomu, že mnozí žáci nechtějí přestat v hodinách číst a paní učitelka je opakovaně napomíná, aby tvořili záznam z četby. Myslím si, že portfolia se záznamy z četby rovněž podporuje kladný vztah ke čtení. Další podporou čtenářství je sdílení a prezentace knih.

Uvádím zde konkrétní příklad rozvoje vztahu ke čtení. V celé škole se na jaře 2015 uskutečnila akce autorské psaní. Všichni žáci napříč třídami měli možnost napsat svoji vlastní knihu a jedno odpoledne se konalo autorské čtení. Ze třídy 4. A se zapojilo do projektu pět žáků. Při hodině čtenářské dílny autoři ostatním spolužákům četli své texty o zvířatech a událostech ze svého života.

Rovina doslovné porozumění

Doslovné porozumění je v hodinách metodami hojně podporováno, avšak nevidím jeho rozvoj jako primární cíl metod. Vzhledem k tomu, že porozumění je v Bloomově taxonomii kognitivních cílů zařazeno mezi myšlenkové operace nižšího řádu, rovina doslovného porozumění je rozvíjena zejména jako nezbytný předpoklad aplikace a dalších rovin.

V hodinách V. P. jsem zaznamenala příklady pro rozvoj doslovného porozumění metodami čtení s otázkami, pětilístek, INSERT, brainstorming, sdílení, myšlenková mapa a

řízené čtení (Příloha 9). Tato rovina je rozvíjena v českém jazyce a zejména v předmětu člověk a jeho svět.

Rovina vysuzování

Žáci vysuzují v hodinách pomocí metod čtení s předvídáním, hlavní myšlenky textu pak shrnují metodami poslední slovo patří mně, podvojný deník nebo pětílístek. Paní učitelka nevyužívá literární kroužky, které rozvoj vysuzování rovněž podporují.

Konkrétním příkladem rozvoje vysuzování je otázka v záznamovém archu čtenáře pro 5. ročník: „*Najdi a vypiš myšlenky, které jsou charakteristické pro tvou knihu.*“ (Příloha 5).

Rovina metakognice

Metody RWCT umožňují naplňování složky metakognice zejména tím, že rozvoj kritického myšlení vede k porozumění toho, jak člověk myslí. Při použití mnoha metod jedinec verbalizuje své postupy a uvědomuje si tak, jak k cíli dospěl. Ve výuce V. P. byly naplňovány metakognitivní procesy v průběhu čtení tím, že žáci tvořili otázky k textu, shmovali text, předpovídali další obsah textu a objasňovali jeho nejasné části.

Pro rozvoj metakognitivních dovedností byly ve výuce použity metody vím - chci vědět - dozvěděl jsem se, poslední slovo patří mně, brainstorming a myšlenková mapa. Také další metody napomáhali k uvědomování si vlastních postupů učení.

Konkrétní příklad metakognice se vyskytuje v záznamovém archu čtenáře pro 5. ročník. Žáci odůvodňují volbu svého textu a vyhodnocují, zda je pro ně vhodný: „*Podle čeho bys poznal/a/, že je text určen tobě, že mu dobře porozumíš?*“ (Příloha 5).

Rovina sdílení

V. P. poskytuje pro rozvoj složky sdílení v hodinách dostatek času a sdílení mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem je pro její pojetí výuky charakteristické. Tato složka je rozvíjena zejména v hodinách českého jazyka při čtenářských dílnách. Své komunikační schopnosti rozvíjí žáci také při komunikační výchově, kdy si sdělují informace z parlamentu. V. P. využívá pro sdílení dojmů z četby metody sdílení ve dvojicích, debatu o knihách a poslední slovo patří mně. Písemnou formou sdílení je podvojný deník, který si V. P. v hodinách čtenářské dílny upravila na trojdílný deník.

Žáci pravidelně sdílí své prožitky z četby při čtenářských dílnách (Příloha 1) a je pro to poskytnutý dostatek času. Sdílení při čtenářské dílně bylo zastoupeno téměř v takové četnosti jako tichá četba samostatně zvoleného textu, vyskytovalo se tedy skoro vždy bezprostředně po čtení při hodinách čtenářské dílny.

V hodinách předmětu člověk a jeho svět se vyskytlo sdílení také, což pro mě bylo překvapující. V předmětu člověk a svět práce se sdílení přečteného textu nerozvíjelo. Toto zjištění je pochopitelné vzhledem k charakteru předmětu.

Rovina aplikace

Na aplikaci se zaměřuje v hodinách českého jazyka paní učitelka V. P. s žáky zejména při vytváření záznamů z četby v hodinách čtenářské dílny formou podvojného deníku (v jejím případě tzv. trojdílného) a v záznamovém archu z četby, který žáci vytváří doma. Jedna z otázek v archu z četby je: „*Které postavy se chovají (z tvého hlediska) příjemně/nepříjemně, zvláště a chtěl/nechtěl by ses jim podobat?*“ (Příloha 2).

Aplikace je hojně rozvíjena v předmětu člověk a jeho svět při čtení odborného textu. Žáci zúročují informace z textu v dalším životě, k čemuž jim pomáhají metody INSERT, Vennovy diagramy, vím-chci vědět-dozvěděl jsem se, ale i ověřování myšlenkových map.

Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti ve čtenářské dílně

Domnívala jsem se, že čtenářská dílna rozvíjí zejména vztah ke čtení a ostatní složky čtenářské gramotnosti opomíjí. Na základě prostudované literatury a prováděného výzkumu jsem však zjistila, že jsem se ve svém předpokladu mýlila. Došla jsem k závěru, že čtenářská dílna má potenciál dlouhodobě a systematicky rozvíjet celou čtenářskou gramotnost.

Při čtenářské dílně je opravdu kladen důraz na vytvoření pozitivního vztahu ke čtení, avšak v podobné intenzitě je rozvíjena i složka sdílení při tzv. reakci na četbu. V této části čtenářské dílny je rozvíjeno také doslovné porozumění, vysuzování a aplikace. Metakognitivní dovednosti nejsou rozvíjeny tak explicitně jako ostatní složky, přesto však čtenář reflektuje své čtení a zvažuje další volbu literatury.

Pokud bych měla určit, která rovina čtenářské gramotnosti je nejvíce při dílně čtení podporovaná, vybrala bych vztah ke čtení a sdílení. V hodinách V. P. bylo těmito činnostem věnováno nejvíce času a byly metodami nejhojněji zastoupeny.

Míra zastoupení rozvoje jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti je závislá na konkrétním pojetí čtenářské dílny u učitele. Nelze proto výsledky mého výzkumu zcela zobecnit pro jinak vedené čtenářské dílny. Efektivita rozvoje jednotlivých složek čtenářské gramotnosti závisí i na dílčích metodách, které učitel vybere pro své pojetí.

Podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Jedním z cílů diplomové práce bylo zjištění podmínek potřebných k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti metodami RWCT. Na základě prostudované literatury a výzkumu docházím k těmto závěrům.

Paní učitelka V. P. splňuje při rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářství všechny základní podmínky pro rozvoj čtenářství stanovené Českou školní inspekcí (viz kapitola 2.5 - Čtenářství) i podmínky pro úspěšné realizování čtenářské dílny definované autory příruček (viz kapitola 3.2 - Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti).

Podmínky bych rozdělila do několika oblastí:

- Pravidla a zásady - Žáci čtou v hodinách knihy, ne pouze úryvky z čítanky. Žáci hovoří o své četbě. Žák si může zvolit, jaký text chce číst.
- Prostředí a materiální zajištění - Ve třídě je třídní knihovna, ve škole pak knihovna školní. Žáci mají k dispozici čtenářské sešity, záznamové archy k četbě a seznam doporučené literatury. Třída je vhodným prostorem pro pohodlné čtení, kromě židlí jsou v ní i křesla nebo je možné sednout si na koberec.
- Organizace výuky - Žáci mají každý den prostor na tichou četbu. Čtení je zařazováno často a pravidelně, nikdo ho nepovažuje za ztrátu času. Je necháván pravidelný prostor pro sdílení a propojení čtení a psaní.
- Dovednosti učitele - V. P. zná metody, strategie a formy výuky rozvíjející čtenářskou gramotnost. Je zaujatou čtenářskou, zajímá se o nové knihy a poskytuje žákům zpětnou vazbu.

Uvedené podmínky vnímám jako totožné při rozvoji čtenářské gramotnosti i čtenářství. Domnívám se, že metody RWCT účinkují za těchto podmínek a jejich efektivita se snižuje, pokud nejsou všechny naplněny.

Závěr

Tématu čtenářské gramotnosti je v současné době potřeba věnovat velký význam, protože její rozvoj je bezpodmínečně nutný pro dosahování cílů vzdělávání, zapojení člověka do života společnosti a jeho budoucí uplatnění. Rámcový vzdělávací program dostatečně nepracuje s pojmem čtenářská gramotnost, o to důležitější je, aby si učitelé uvědomovali všechny její složky, tedy vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognici, sdílení a aplikaci. Pojem čtenářství jsem v práci ztotožnila s rovinou čtenářské gramotnosti vztah ke čtení.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je klíčem ke vzdělání. Je třeba klást důraz na funkční gramotnost. Nestačí pouze číst, ale je nutné sdílet, kriticky přemýšlet a psát. Pouhým tichým čtením by nebyly dostatečně rozvíjeny složky čtenářské gramotnosti, je třeba zařazovat aktivity před a po čtení a motivovat žáky k celoživotnímu čtení a učení.

Program RWCT podporuje aktivní učení s ohledem na individuální schopnosti a dovednost jedince, dává vhodné možnosti pro kooperativní výuku a nabízí velké množství metod, kterými lze dovést žáka ke kritickému myšlení. Můžeme je rozdělit podle modelu E-U-R do určité fáze výuky, avšak také je přiřadit k jednotlivým složkám čtenářské gramotnosti. Dílčí část metod byla v práci podrobněji popsána a přiřazena na základě odborné literatury k jednotlivým složkám čtenářské gramotnosti. Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti metodami RWCT byly ověřovány ve výzkumné části v případové studii.

Na základě prostudované literatury i výsledků výzkumné části docházím k závěru, že metody programu RWCT nabízí potenciál pro rozvoj celé čtenářské gramotnosti ve všech předmětech, ve kterých lze pracovat s textem. Rozvoj všech složek čtenářské gramotnosti je umožněn díky velké nabídce metod, z nichž každá akcentuje rozvoj jiné oblasti čtenářské gramotnosti v beletristickém nebo odborném textu.

Čtenářskou gramotnost lze rozvíjet metodami RWCT ve velké míře v hodinách českého jazyka, což je pochopitelné vzhledem k charakteru předmětu. Přínosem a inspirací pro učitele může být v českém jazyce zejména čtenářská dílna, umožňující žákům číst literaturu podle vlastního výběru, sdílet čtenářské dojmy s ostatními, porovnávat své životní zkušenosti se situacemi v textu a rozvíjet čtenářské dovednosti. Doporučila bych ji používat i přes její časovou náročnost, protože rozvíjí gramotnost jako celek a podporuje myšlení. Umožňuje propojit literární a slohovou výchovu.

Učitel musí mít stále na paměti, že metoda není cílem učení, nýbrž prostředkem. Proto je důležité, aby si byl vědom toho, v čem použití konkrétní metody pomůže, zda opravdu rozvíjí čtenářskou gramotnost, v jaké situaci ji je vhodné použít. Na základě těchto znalostí pak lze rozvíjet rovnoměrně všechny složky čtenářské gramotnosti a čtenářství. Tato pravidla považuji za obecně platná při užívání všech metod programu RWCT i metod jiných. Je již na učiteli, aby metody vhodně používal a vybíral je tak, aby byly rozvíjeny všechny složky čtenářské gramotnosti.

Jsem přesvědčena, že čtenářskou gramotnost a čtenářství lze rozvíjet i jinými metodami, které v diplomové práci nebyly popsány, pokud učitel splňuje podmínky potřebné k rozvoji čtenářství stanovené Českou školní inspekcí, dbá na naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů a je si vědom toho, co obsahují jednotlivé složky čtenářské gramotnosti. Domnívám se, že efektivita metod RWCT i metod jiných se snižuje, pokud nejsou podmínky dodržovány.

Osobně však považuji program Čtením a psaním ke kritickému myšlení jako mimořádně podnětný. Velmi obohatil moji dosavadní pedagogickou zkušenost a chtěla bych ho při výuce používat.

Seznam literatury a informačních zdrojů

Seznam použité literatury:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VUP, 2013.

The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD, 2003. Dostupné také z: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694881.pdf>

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: Ofis, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 172 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. Edukace. ISBN 978-808-5783-735.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-857-8328-2.

HAUSENBLAS, Ondřej. Český jazyk a literatura. In: SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In: KOŠTÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, K; HAUSENBLAS, Ondřej; ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56 s. ISBN 80-901-6600-8.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole. Čtenářská gramotnost a její složky. In: KOŠTÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, K; HAUSENBLAS, Ondřej; ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012, 32 s. ISBN 978-80-905370-3-3.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.

MEREDITH, K.; STEELOVÁ, J. L.; TEMPLE, CH. *Kooperativní učení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V*. Praha: OSF, 1998.

MEREDITH, K.; STEELOVÁ, J. L.; TEMPLE, CH. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VII.* Praha: OSF, 1998.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.* Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147, [13] s. ISBN 978-80-7368-878-3.

PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu.* Vyd. 1. Brno: Georgetown, 2002, 199 s. ISBN 80-862-5114-4.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Vnitřní reforma školy - humanistické pojetí vyučování. In: HAUSENBLAS, Ondřej a Vladimíra SPILKOVÁ. *Měníme vyučování: postupy - argumenty - ukázky.* Praha: Strom, 1994, 89 s. ISBN 80-901662-3-7.

STEELOVÁ, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Kritické myšlení napříč osnovami. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I.* Praha: OSI-OSF, 1997.

STEELOVÁ, J. L.; MEREDITH, K. S. a kol.: *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, zkrácená verze.* Praha: OSF, 1998.

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení, její možnosti a místo v rozvoji čtenářské gramotnosti. In: ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVRČKOVÁ, Marie. Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In: WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

TEMPLE, CH; STEELOVÁ, J. L.; MEREDITH, K. S. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III*. Praha: OSI-OSF, 2002.

TOMKOVÁ, Anna. Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole. In: WILDOVÁ, Radka (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 106 s. ISBN 80-729-0103-6.

TOMKOVÁ, Anna. Strategie vyučování a učení. In: SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 9788072903153.

TOMKOVÁ, Anna. Spolupráce žáků při rozvoji čtenářské gramotnosti. In: TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 196 s. ISBN 978-80-7290-582-9.

VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 2., aktualiz. vyd. V Praze: Karolinum, 2007, 198 s. ISBN 978-80-246-1367-3.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.

WILDOVÁ, Radka, Anna KUCHARSKÁ a Marie BÁRTOVÁ. *Podněty pro pracovníky České školní inspekce k možnosti hodnocení rovin čtenářské gramotnosti* [online]. Vyd. 1. Praha: PedF UK v Praze, 2012 [cit. 2016-01-21]. ISBN 978-80-7290-576-8. Dostupné také z: http://www.cteme.eu/data/ka3/C_PodnetyCSI.pdf

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

Seznam použitých internetových zdrojů:

[1]

Critical Thinking. *Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)* [online]. ©2007-2011 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>

[2]

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 2000, (1-2) [cit. 2015-09-05]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

[3]

INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION. INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION [online]. ©1996-2016 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://www.literacyworldwide.org/>

[4]

Pomáháme školám k úspěchu: Co pomáhá učitelům. ©2015. *Co pomáhá učitelům* [online]. [cit. 2015-10-23]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/podpora-ctenarstvi/co-pomaha-ucitelum>

[5]

Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2013-2016 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>

[6]

TIMSS and PIRLS—Informing Educational Policy for Improved Teaching and Learning [online]. 2011 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_Impact_Statement.pdf

[7]

Mezinárodní šetření PISA 2015 v České republice. *Česká školní inspekce ČR* [online]. 2015 [cit. 2015-11-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Mezinarodni-setreni-PISA-2015-v-Ceske-republice>

[8]

Effective Literacy Practice. *UNESCO Institute for Lifelong Learning* [online]. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016 [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=187>

[9]

Naše programové kořeny. *Učení NEmučení* [online]. ©2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: http://www.uceninemuceni.cz/nase_programove_koreny.html

[10]

Kontakty. *FZŠ prof. Otokara Chlupa* [online]. ©2015 [cit. 2015-09-23]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/kontakty/>

[11]

Charakter výuky. *FZŠ prof. Otokara Chlupa* [online]. ©2015 [cit. 2015-08-11]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/>

[12]

Školní vzdělávací program. *FZŠ prof. Otokara Chlupa* [online]. © 2015 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/skolni-vzdelavaci-plan/>

[13]

Něco o nás. *Učení NEmučení* [online]. 2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: http://www.uceninemuceni.cz/neco_o_nas.html

[14]

Poslání. *PAUcentrum* [online]. © 2015 [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.pau.cz/poslani/>

[15]

Co je Učení NEmučení. *Učení NEmučení* [online]. 2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: http://www.uceninemuceni.cz/co_je_uceni_nemuceni.html

Jiné zdroje:

BAZIKOVÁ, Dana. Soukromé poznámky. Praha: 2015.

Přílohy

Příloha 1: Fotky z hodin čtenářské dílny

Příloha 2: Záznamový arch k četbě pro 4. ročník

Příloha 3: Záznamy o přečtené knize - 4. třída, práce žáka

Příloha 4: Okruhy doporučené literatury pro 4. až 5. ročník

Příloha 5: Záznamový arch k četbě pro 5. ročník

Příloha 6: Analýza hodiny čtenářské dílny

Příloha 7: Zápis ze čtenářské dílny, práce žáka

Příloha 8: Zápis z vycházky Prahou, práce žáka

Příloha 9: Ukázka pracovního listu - řízené čtení

Příloha 10: Myšlenková mapa, práce žáka

Příloha 11: Dopis osobnosti, práce žáka

Příloha 12: Vennovy diagramy, práce žáka

Příloha 13: Fotka z prezentace portfolia

Příloha 14: Pětilístek, práce žáka

Příloha 1: Fotky z hodin čtenářské dílny

Obr. 1: Sdílení při čtenářské dílně



Obr. 2: Tichá četba samostatně zvoleného textu, uspořádání stolů v tzv. hnízdech



Příloha 2: Záznamový arch k četbě pro 4. ročník

Záznam o přečtené knize - 4. třída

Jméno čtenáře:

Datum:

Název knihy: _____

Autor knihy: _____

Ilustrátor/ popř. autor

fotografií/: _____

Počet stran: _____

Žánr/ zařazení/: _____

Znám jiné knihy od stejného

autora: _____

Anotace/co bych o knize dokázal/a/ napsat

zajímavého: _____

Vypiš některé z postav z přečtené

knihy: _____

Zkus je popsat, jaké jsou, jaké mají vlastnosti,

povahy: _____

Které postavy se chovají/ z tvého hlediska/ příjemně/ nepříjemně, zvláštně/ a chtěl/ nechtěl/
by ses jim podobat? Zkus odůvodnit: _____

Najdi v textu pro své tvrzení důkaz a alespoň část

vypiš: _____

Co bys chtěl/ budeš/ číst

dál? _____

Hodnocení učitele:

Příloha 3: Záznamy o přečtené knize - 4. třída, práce žáka

Záznam o přečtené knize - 4. třída knihka

Jméno čtenáře: _____ Datum: 17.5.2015

Název knihy: Matylda

Autor knihy: Ronald Dahl

Ilustrátor / popř. autor
fotografií: Quentin Blake

Počet stran: 242

Žánr / zařazení: Příběh (jazyk)

Znám jiné knihy od stejného
autora: ne

Anotace/co bych o knize dokázal/a/ napsat
zajímavého Matylda je naprostý geniús. Do pěti let přečetla
polovinu knih z M.Š. knihovny a je mimořádně nadaná
i v matematice. Rodiče ji ale neustále říkají, jak je
neschopná a vůbec je neznají. Matyldin genialita
Pak Matylda nastoupí do školy. Slečna Krutáková
(veditelka školy) nenávidí malé děti a tak Matyldu
čekají kruté trápy. Nakonec díky Matyldě odejde slečna
Krutáková ze školy. Jelikož je Matyldin otec zapleten
do nekalého obchodu, rozhodne se i s celou rodinou
odstěhovat. Matylda však zůstane se slečnou Dobrotovou,
její velmi hodnou třídní učitelkou.

Příloha 4: Okruhy doporučené literatury pro 4. až 5. ročník

Okruhy doporučené literatury pro 4. až 5. ročník

Pohádky:

Andersen H. Ch.	Pohádky
Aškenázy Ludvík	Putování za švestkovou vůní
Baar J. Š.	Chodské povídky
Bobková Martina	Divokraj
Carroll Lewis	Alenka v říši divů a za zrcadlem
Čapek Josef	<u>Povídání o pejskovi a kočičce</u>
Čapek Karel	<u>Dášeňka čili život štěněte</u> , <u>Devatero pohádek</u>
	Vesele o lidech
Čtvrtek Václav	Cesty Formana Šejtročka
	Jak ševci zvedli vojnu pro červenou sukni
	O víle Amálce a žabce Márince
	<u>Pohádky z mechu a kapradí</u>
	Runcajs, Manka a Cipísek
Dahl Roald	Jakub a obří broskev
Dobšinský Pavol	Zlatá kniha rozprávok Pavla Dobšinského
Galová Irena	Zrcadélko ježibabky Čambuchy
Grimmové J. a W.	<u>Pohádky</u>
Jansonová Tove	Čarodějův klobouk, Cesta za tatínkem, ...
Karafiát Jan	Broučci
Kirkegard Ole Lund	Otík je nosorožec
Kolář Josef	<u>Z deníku kocoura Modroočka</u>
Lada Josef	<u>Kocour Mikeš</u> , <u>Nezbedné pohádky</u>
lidové pohádky jiných národů	
Macourek Miloš	<u>Mach a Šebestová</u>
	<u>Ostrov pro šest tisíc budíků</u> , <u>Pohádky</u>
Milne A. A.	Medvídek Pú
Moser Erwin	O třech sůvičkách a jiných zvířátkách
Nauman Pavel	Pohádky o mašinkách
Nepil František	Makový mužíček, Pět báječných strýčků
	Štuclinka a Zachumlánek
Němcová Božena	Tři pohádky, ...
Novotná Jarmila	Mys Bláža na cestě za blahobytem
Nový Karel	Rybařici na modré zátoce

Nöstlingerová Christine	Příhody malého Františka
Petiška Eduard	Alenčina čítanka
Pospíšilová Zuzana	Moudrá sova Rozárka
Prévert Jacques	Pohádky pro nehodné děti
Říha Václav	Zvířátka a Petrovští a jiné pohádky
Rodari Gianni	Pohádky po telefonu
Sekora Ondřej	<u>Ferda mravenec, Ferdův slabikář</u>

	Malované počasí
Skalbe Kárlis	Jak jsem plul ke královně severu
Stavovský V., Vladislav J.	Strom pohádek
Svěrák Zdeněk	Tatínku ta se ti povedla
Swift Jonathan	Gulliverovy cesty
Štíplová Ljuba	Prapohádky
Tolkien J. R. R.	<u>Hobit.</u>
Vančura Vladislav	<u>Kubula a Kuba Kubikula</u>
Wattová Mélanie	Chameleon Leon
Werich Jan	<u>Fimfárum</u>
Wilde Oskar	Pohádky

Báje a pověsti:

Petiška Eduard	Čtení o hradech, zámcích a městech <u>Staré řecké báje a pověsti</u>
Cibula Václav	Pražské pověsti, Nové pražské pověsti
Doskočilová Hana	Damoklův meč, Diogenes v sudu Golem, Josef a ti druzí Když velcí byli kluci O Mamě Romě a romském pámbíčkovi Posledního kousne pes
Frynta Emanuel	Moudří blázni
Hostovská Anna	Příběhy, pověsti a pohádky paní hudby
Hudec Ivan	Báje a mýty starých Slovanů
Langer F.	Pražské legendy
Mertlík R.	Starověké báje a pověsti
Olbracht Ivan	Biblické příběhy
Wenig A.	<u>České pověsti</u>

Žárský Bohuslav

Obrázkové staré pověsti české

Bajky:

Ezopovy bajky

Fontaine de la J.

Kipling Rudyard

Bajky nebajky, Knihy džunglí

Krylov I. A.

Olbracht Ivan

O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách

Syrovátka Oldřich

Bajky

Encyklopedie: dle vlastního výběru

Poezie:

Bartová A.

Kolář J.

Brukner J.

Kratochvíl M.

Erben K.J.

Kriebl Zdeněk

Florian M.

Lada Josef

Frynta Emanuel

Morgenstern Christian

Halas František

Ostrov, kde rostou housle

Hanzlík Josef

Seifert Jaroslav

Havel J.

Sládek Josef Václav

Hrubín František

Vodňanský Jan

Kainar Josef

Žáček Jiří

Příběhová próza:

Aubryová C.

Sebastian

Bass Eduard

Klapzubova jedenáctka, Edudant a Fraucimor

Batlička O.

Bernardinová Eva

Kluci, holky a Stodůlky I., II.

Burian Zdeněk

Volání rodu

Burnettová F. E.

Malý lord

Cibula Václav

Cíd a jeho věrní

Cromptonová R.

spousta knih o Jirkovi

Dahl Roald

Čarodějnice, Karlík a továrna na čokoládu, ...

Defoe D., Pleva J. V.

Robinson Crusoe

Durrel G.

Mluvící balík, Zoo v kufru, Zoo na zámku, ...

Ende Michael	Děvčátko Momo a ukradený čas
Foglar Jaroslav	Hoši od Bobří řeky, ...
Gaarder Jostein	Haló! Je tu někdo?
Goscinný René	<u>Mikulášovy patálie</u>
Hofman Ota	Pan Tau a tisíc zázraků
Kästner Erich	Emil a Detektivové, Luisa a Lotka
Lewis C. S.	<u>Letopisy Narnie</u>
Lindgrenová Astrid	Bratři lví srdce, Děti z Bullerbynu, Pippi Dlouhá punčocha, <u>Ronja, dcera loupežníka, ...</u>
London Jack	Bílý tesák, ...
May Karel	<u>Vinnetou</u>
Poláček Karel	<u>Bylo nás pět</u>
Ransome Artur	<u>Boj o ostrov, ...</u>
Rowlingová J. K.	<u>Harry Potter a ...</u> // // //
Rue La M. G.	Malí indiáni
Seton E. T.	Dva divoši
Steklač V.	Boříkovy lapálie, ...
Stevenson R. L.	<u>Ostrov pokladů</u>
Štorch Eduard	Hrdina Nik, <u>Lovci mamutů</u> , Osada Havranů, ...
Švandrlík Miloslav	Neuvěřitelné příhody žáků Kopyta a Mňouka
Tolkien J. R. R.	<u>Pán prstenů</u>
Twain Mark	Dobrodružství Toma Sawyera a Huckelberyho Finna
Verne Jules	Dva roky prázdnin, Patnáctiletý kapitán, Tajuplný ostrov, ...
Wyss J. D.	Švýcarský Robinson
Zinnerová Markéta	Indiáni z Větrova

spíš pro děvčata:

Diekmanová M.	
Drijverová Martina	Táta pro radost i pro zlost
Lukešová Milena	Zvonkohra
Majerová Marie	Robinsonka
Procházková Iva	Středa nám chutná, Pět minut před večerí
Šmahelová H.	
Tanská N.	
Zinnerová M.	Tajemství proutěného košíku

Příloha 5: Záznamový arch k četbě pro 5. ročník

Záznamový arch čtenáře: _____

Dne: _____

Název knihy: _____

Autor: _____

Ilustrace: _____

Počet stran: _____

Žánr: _____

Znaky, podle kterých jsi poznal/a/, o který žánr jde: _____

Proč sis tuto knihu vybral: _____

Podle čeho bys poznal/a/, že je text určen tobě, že mu dobře porozumíš: _____

Najdi a vypiš některé myšlenky, které jsou charakteristické pro tvou knihu _____

Tví hrdinové prožili svá dobrodružství, vzpomeň si, jestli ses někdy dostal/a/ do podobných situací, nebo by ses do nich dostat chtěl/a/ a svou úvahu zdůvodni: _____

Příloha 6: Analýza hodiny čtenářské dílny

Datum: 6. 3. 2015

Vyučovací hodina: 1. a 2.

Předmět: český jazyk

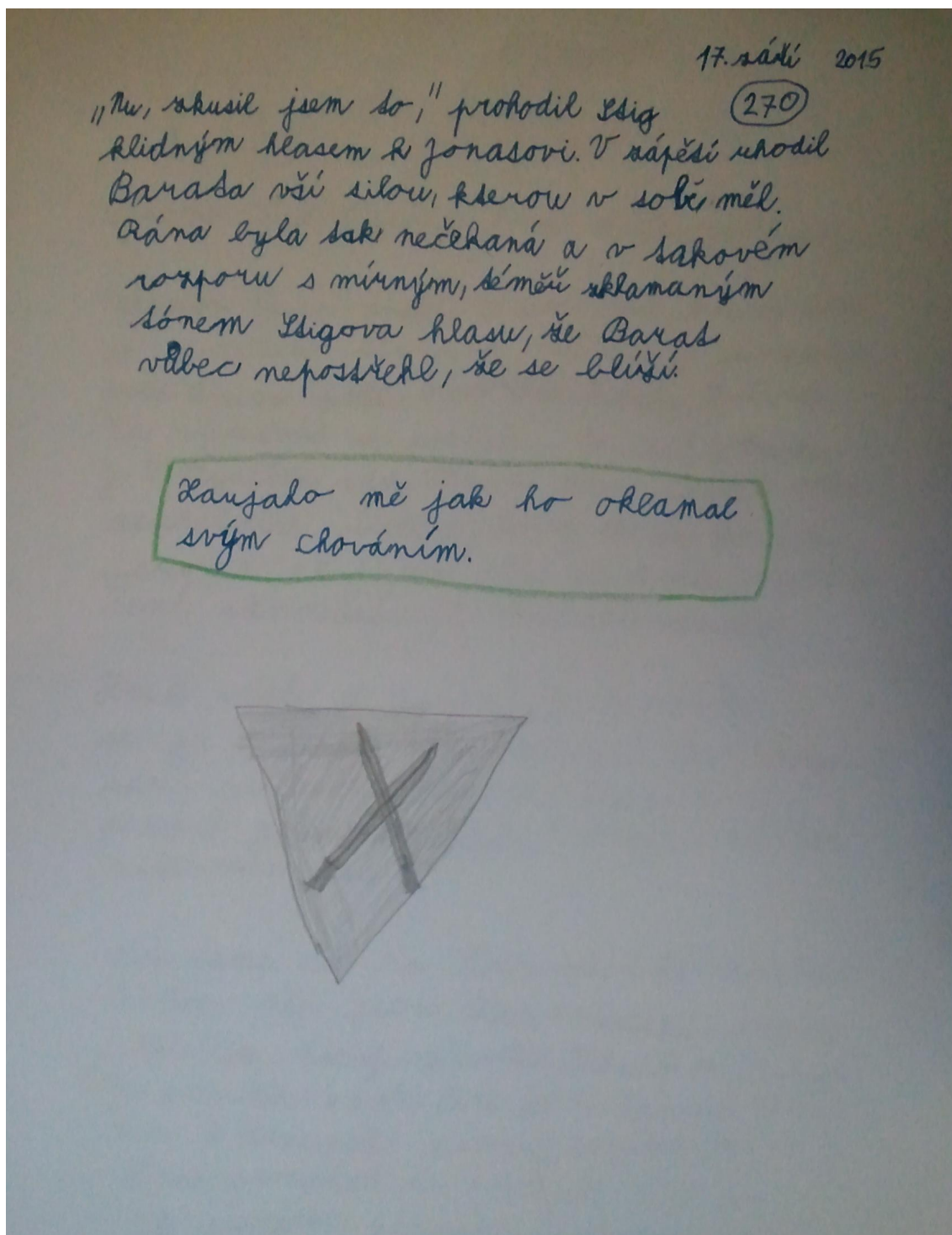
Ročník: 4.

Časový záznam z hodiny:

čas:	činnost:	použitá metoda:
07:45:00	O přestávce mají čtyři děti otevřenou knihu a čtou si.	tichá četba samostatně zvoleného textu
07:50:00	Paní učitelka napíše na tabuli plán hodiny: DÍLNA ČTENÍ: 1 čteme, zapisujeme, konzultujeme 2 poslední slovo – Alex, Karel 3 čas – do 8:30 – koberec	
08:00:00	Se zvoněním všechny děti sedí a čtou, není nějaké velké vítání nebo úvod do dne (paní učitelka se individuálně zdraví s dětmi o přestávce), některé děti čtou v lavicích, jiné na koberci, jiné dokonce na chodbě. Děti čtou knihy, které si samy vybraly. Čte i paní učitelka.	tichá četba samostatně zvoleného textu
08:10:00	Někteří žáci si sami od sebe začnou tvořit záznam z četby, jiní stále potichu čtou.	podvojný deník (deník trojdílný), tichá četba samostatně zvoleného textu
08:15:00	Někteří žáci jdou na koberec a sdílejí, proč a co mají napsané ve čtenářském sešitě, jiní sdílí v lavicích.	sdílení
08:20:00	Paní učitelka připomíná, že čteme, zapisujeme a sdílíme.	
08:22:00	Všichni sdílí.	sdílení
08:31:00	Všichni se přesouvají na koberec.	
08:32:00	Alex má poslední slovo - čte úryvek, který ho zaujal. Ostatní hádají, proč si ho vybral.	poslední slovo patří mně
08:38:00	Karel má poslední slovo.	poslední slovo patří mně
08:45:00	Začátek přestávky.	
08:55:00	Přesun na koberec.	

08:57:00	Dva žáci představují svoji knihu.	debata o knihách
09:08:00	Sdělování informací ze školního parlamentu. Tři žáci mluví, ostatní poslouchají. Pak jim kladou doplňující otázky.	
09:32:00	Paní učitelka čte dětem úryvek z knihy Z deníku kocoura Modroočka.	naslouchání četbě paní učitelky

Příloha 7: Zápis ze čtenářské dílny, práce žáka



VYCHÁZKY PRAHOU

Obecní dům, Prašná brána, Staroměstské náměstí

Nejprve jsme viděli Obecní dům, který patří do secesního stylu. Na vrcholku je mozaika Kold Brase podle návrhu Karla Špilara. Na výzdobě se podíleli i M. Alš, A. Mucha, J. V. Myslbek atd. Obecní dům slouží reprezentativním účelům, koná se tu Pražské jaro a 28. října 1918 tu byla vyhlášena samostatnost Československa.

Hned vedle je Prašná brána. Říká se jí tak, protože sloužila k uchování stělného prachu. Patří do podnět gotického stylu. V bráně začíná Královská cesta.

Pak jsme šli na Staroměstské náměstí. Kolem něj jsou Staroměstská radnice s Orlkem, který vytvořil Mikuláš z Hradce. Je gotického stylu. Dál je tu Týnský chrám, kam u kamenného zvonu, pomník mistra Jana Husa, prochází tu poledník, a je tu 27 křížů na památku pomruvy Českých „pánů“ v roce 1621.

Příloha 9: Ukázka pracovního listu - řízené čtení

Úkol č. 1

Podtrhni si všechna slova, kterým nerozumíš. Přepiš je a zkus vyhledat jejich význam. Vypiš si zdroje, kde jsi hledal.

Koncil - shromáždění (poradili kamarádi)
Němu ostatním ji rozuměla? 45%

Úkol č. 2

Co to je Maiestas Carolina? Jak rozumíš slovu ÚSTAVA? Vyjádři vlastními slovy:

Maiestas carolina je zákoník, který chtěl vydat Karol IV.
ÚSTAVA je zákoník (hlavní) 100%

Úkol č. 3

Pokus se dát do nějaké souvislosti Zlatou bulu Karlovu – setkal/a ses někdy s tímto výrazem?

Zlatá bulka Karlova je ustanovení (něco jako zákon)
Setkala jsem se zlatou bulou sicilskou 100%

Úkol č. 4

Zakroužkuj bod, ve kterém je sděleno, že Praha získala význam pro celou Evropu. Vycházej z textu.

- ☒ a) Karel IV. založil první univerzitu ve střední Evropě ✓
b) Karel IV. ustanovil ještě za svého života svého syna Václava za svého nástupce 100%
c) Jan Hus se rozhodl obhajovat svou pravdu na koncilu v Kostnici

Úkol č. 5

Proč po roce 1409 ztratila Univerzita v Praze evropský význam?

Protože cizí mistři a studenti odešli. ✓ 100%

Úkol č. 6

Jak rozumíš slovům „papežské schizma“? Vyber správný výrok.

- a) církev se nepohodla s králem, kdo má vybírat odpustky
- b) nenaskytl se žádný adept na pozici papeže – papežská stolice zůstala na nějaký čas prázdná
- ☒ c) o papežskou stolicí bylo více zájemců

100%

Úkol č. 7

Dožil se Karel IV. vyřešení papežského schizma? Ano – ☒ ne

Zdůvodni své tvrzení. ...roku 1378 Karel IV. umírá. V roce 1409 se svolal církevní koncil. (30 let po jeho smrti) ✓ 100%

Úkol č. 8

Dekret kutnohorský znamenal výhody

- ☒ - pro české mistry a studenty
- pro cizí
- najdi v textu důkaz pro své tvrzení a větu nebo věty napiš.

Na jejich malchání vydal Dekret kutnohorský, díky čemu získali na univerzitě Češi tři hlasy a ostatní tři národů jen jeden hlas. ✓ 100%

Úkol č. 9

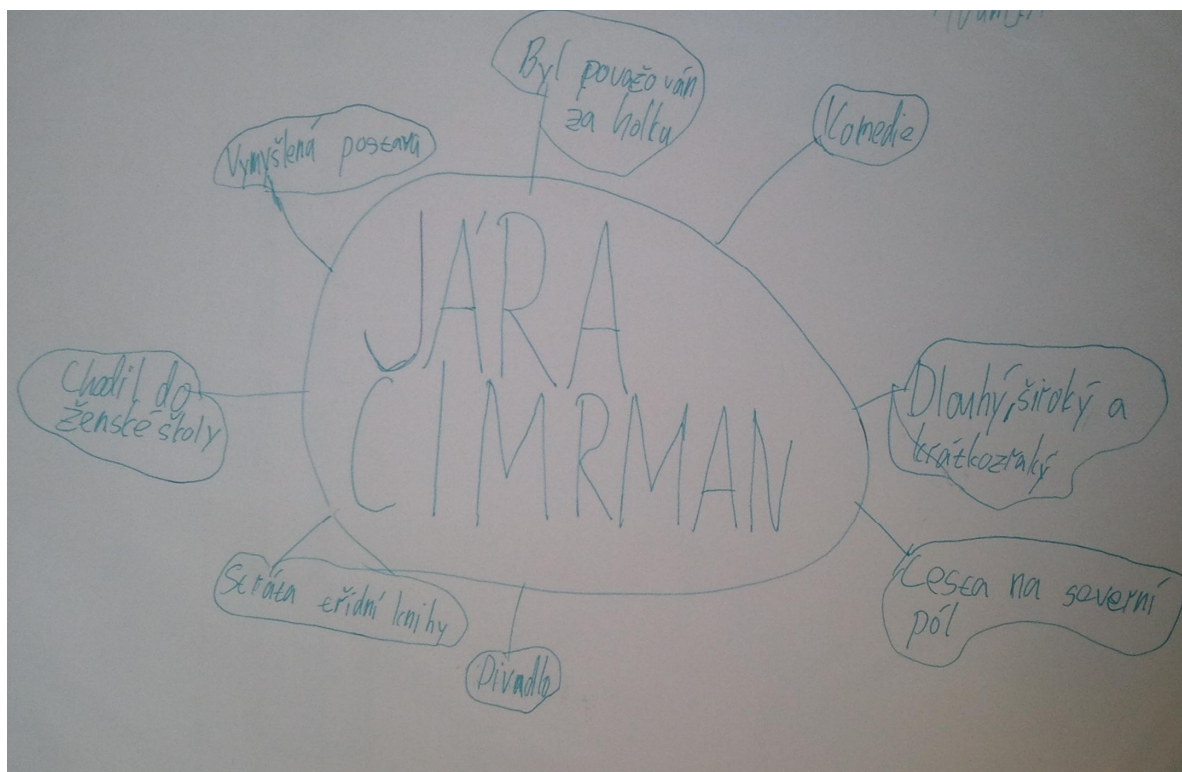
Zapiš tato tři jména v pořadí, jak učili a vystupovali /časově/:

John Wycliff Jeroným Pražský Jan Hus

John Wycliff Jan Hus Jeroným Pražský ✓ 100%

Wycliff

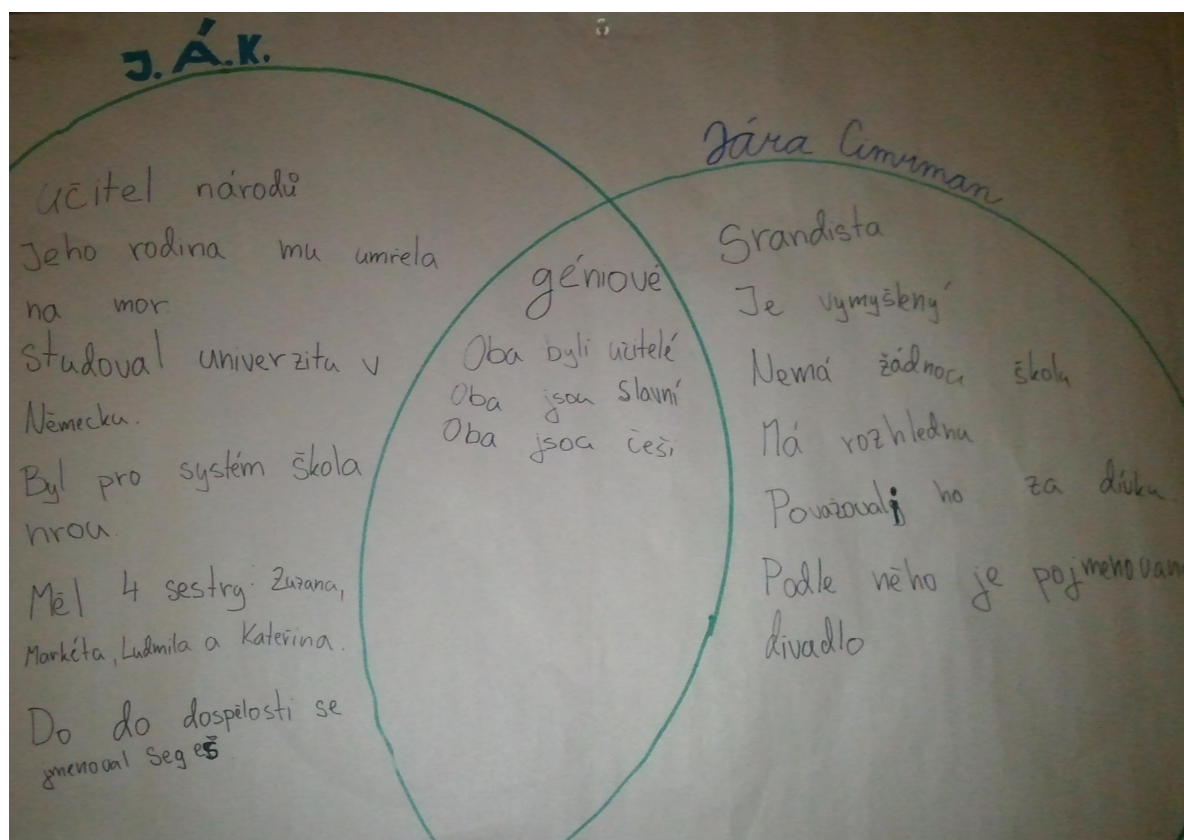
Příloha 10: Myšlenková mapa, práce žáka



Příloha 11: Dopis osobnosti, práce žáka

Dopis panu Komenskému
Dobrý den, pane komenský.
Hned ze začátku vás musím upozornit, že 21. století je takové jak jste si představoval, neválčí se tu (kromě Afghánistánu a Ukrajiny) používá se škola hrou. Je to skoro taková doba jak jste si představoval. Takže se nebojte, vaše učení je teď hodně populární a je to nejlepší systém. Je to taková lážo-plážo doba. Učí se holky a kluci zároveň. Ted' není člověk souzen podle věry. Moc vám můžu poděkovat, že ve škole nejsou tělesné tresty. Nemusíte být nejbohatší aby jste měli oblečení a jídlo. Máme vlastní jazyk! Nemusíme pomáhat na poli. A dokonce píšeme humoracím perem a je nás ve třídě 26.

Příloha 12: Vennovy diagramy, práce žáka



Příloha 13: Fotka z prezentace portfolia



Příloha 14: Pětílístek, práce žáka

